APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Organizadores)

Ano 2022

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Organizadores)

Ano 2022

Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A654 Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades / Organizador Washington Tourinho Júnior, Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0066-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.660220104

1. História geral – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem histórica. I. Tourinho Júnior, Washington (Organizador). II. Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos (Organizadora). III. Título.

CDD 907

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

EPÍGRAFE

O saber se vai buscar
E é preciso sempre ler
Não perca oportunidade
Esse livro é pra você.

Júlia Constança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Washington Tourinho Júnior

Durante boa parte do século XX as discussões acerca do ensino de História ocorriam, em sua maioria, no campo da psicologia e da pedagogia a partir de referenciais da ciência histórica. Conceitos como: consciência histórica, didática da História, metodologia do ensino da História e processo ensino/aprendizagem, geralmente encontravam na psicologia e na pedagogia os seus espaços de discussão e ambientação, ficando o campo do conhecimento histórico relegado à posição de coadjuvante na construção das epistemologias e das metodologias relativas a tais conceitos, uma vez que as teorias que embasavam tais discussões estavam situadas em um dos dois campos, ou seja, os conceitos que davam estrutura e organicidade a estas discussões eram oriundos das teorias de autores como: Piaget, Skinner e Vigotski, (ligados ao campo da psicologia da educação) ou às análises de Bourdieu, Passeron, Alain Choppin e André Chervel (ligados ao campo da sociologia da educação). Aos referenciais oriundos da ciência histórica cabia a função de instrumento de espacialização teórica, cujo objetivo seria o de dar especificidade e identidade às discussões direcionadas ao ensino de História. Esta perspectiva dominou o campo de formação profissional da História até as últimas décadas do século XX. Noções como aprendizagem, didática e ensino eram apresentadas apenas em seus aspectos mais gerais e serviam de referência teórica e prática para todas as disciplinas da área de ensino (História, Geografia, Matemática, etc.). Um bom exemplo pode ser notado na forma como a disciplina didática era ministrada nos cursos de formação de professores, concebidos nesta modalidade como educadores

> Ela (a didática) é ensinada, dentro dos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes, quer seja nas licenciaturas em geral, quer seja nos cursos de pedagogia. Na prática do planejamento, execução e avaliação do ensino, superior ou médio, ela é apresentada como se fosse um conjunto de mecanismos assépticos e isolados de como fazer alguma coisa. (....) Mesmo existindo nos currículos disciplinas que discutiam os fundamentos da prática educacional, na maior parte das vezes, para não dizer sempre, ficam situadas como conteúdos a serem apreendidos isoladamente e não como posicionamentos a serem levados em consideração na prática diuturna do pesquisador. (LUCKESI, 2001, p 31)

A didática e, em decorrência, a noção de aprendizagem, conforme nos mostra Luckesi, são apresentadas como entes universais cuja aplicabilidade e conhecimento

independem da área onde são aplicadas provocando um descompasso entre a teoria e a pratica profissional de ensino, mais precisamente, e no nosso caso, o professor de História. Convém lembrar que nas décadas de 80 e 90 do século XX a configuração dos cursos de formação gravitava em torno da cisão ensino/pesquisa ou, mais precisamente licenciado/bacharel.

Na primeira década do século XXI, estas discussões sofrem uma inversão. Tomando como ponto de partida, não mais os campos da Psicologia e da Pedagogia, mas os referenciais da Ciência Histórica, os conceitos acima mencionados passam a apontar para um novo paradigma nas discussões referentes ao ensino de História e a aprendizagem histórica. Segundo Maria Auxiliadora Schimidt o último quartel da década de 1990 e os primeiros anos deste século viram multiplicar-se os estudos referentes ao ensino de História e a aprendizagem histórica a partir dos referenciais da própria disciplina

> No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área. Esse boom pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil. (SCHIMIDT, 2014, p 42).

O crescimento das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem histórica no Brasil segue uma tendência iniciada na Europa de reposicionamento das discussões sobre a didática da História a partir da noção de Educação Histórica, Cultura Histórica e Consciência Histórica. Estes três conceitos, observados sempre no plano relacional, tornar-se-ão centrais no desenvolvimento de teorias e metodologias específicas do campo da História.

> As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria (SCHIMIDT, 2014, p 42).

A Educação Histórica, vista como campo amplo de estudo funciona como meio para a formação da Consciência Histórica e para o entendimento dos modos de ensinar os temas e assuntos pertinentes à disciplina História. Segundo Barca (2001, p 13) a Educação Histórica constrói-se no momento em que assumimos o Ensino de História como uma disciplina com fundamentação teórica própria, constituindo-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. A cognição histórica, por sua vez, consiste em um processo de aprendizado e elaboração do conhecimento altamente especializado

fundamental na formulação da Consciência Histórica. É a partir da Consciência Histórica que a Cultura Histórica se constrói, ou seja a Cultura Histórica consiste na aplicação prática da Consciência Histórica. É neste plano relacional que Educação Histórica, Consciência Histórica e Cultura Histórica atuam para a construção do conhecimento Histórico

> A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2011, pp36, 37).

Como vemos, Rüsen nos traz a necessidade de reorganizarmos os parâmetros epistemológicos que alicerçam o conhecimento Histórico apontando para a necessidade de reorganização de dois outros conceitos o de Didática da História e o de Aprendizagem Histórica. Ensinar História, para além da mera explicação do passado consiste, a partir desta reconfiguração conceitual, na adoção de um conjunto de desafios que conduzam o alunos a experienciar o seu tempo a partir da observação do tempo do outro, entendendo o seu lugar no tempo e criando perspectivas de futuro (RÜSEN, 2016). O pensamento histórico passa a ser concebido como um movimento mental extremamente dinâmico. A História, observada nesta perspectiva, deixa de ser entendida como um estudo cumulativo e linear, onde o entendimento do passado encerrava-se em si próprio. A História não é o passado. É a construção de um sentido na inter-relação do presente com o passado, repleto de significados (RÜSEN, 2016, p19).

A didática da História e a aprendizagem histórica assumiriam, a partir de então um protagonismo nos cursos de formação de professores de História. Tal protagonismo partiria da concepção da didática da História enquanto uma disciplina mediadora, ou seja uma disciplina que faria a mediação entre a teoria da História e as disciplinas ligadas a área de ensino de História. Para além da concepção da didática da História como um conjunto de métodos assépticos o que se impõe agora é a observação desta disciplina como um instrumento de construção do conhecimento histórico e como um vasto campo de pesquisa.

> Assim, a didática coloca-se dentro dos parâmetros da metodização e da teorização da História, deixando de ser uma disciplina isolada no contexto do debate. A relação didática da História e da ciência histórica permite que a primeira torne relevante não apenas a pesquisa medial, mas sim, as categorias históricas que compõem a própria teorização da História. (CAIMI et al, 1999, pp 19-20).

A didática, enquanto disciplina e campo de pesquisa, incorpora ao seu campo epistemológico conceitos e métodos da ciência histórica atuando como um conjunto de

abordagens formalizadas direcionadas especificamente para o ensino da História na educação básica. Entendida como uma disciplina que possui em seu escopo elementos de pesquisa da vida prática, quer do profissional, quer do aluno da educação básica a didática da história constrói uma identidade vinculada "humbilicalmente" com a teoria da História, ou seja pesquisar, discutir e aplicar a didaticamente princípios educacionais no ensino de História só se torna possível se observados os princípios epistemológicos básicos da ciência histórica. A didática passa a desempenhar um papel importante na escrita e na compreensão histórica. (RÜSEN, 2011).

> A didática da História se situa nesta relação direta com a ciência da história, na medida que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. (RÜSEN, 2012, p 16).

Ou seja, a didática da história assume o papel de ciência do aprendizado histórico e a aprendizagem histórica, por sua vez, é concebida como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica (RÜSEN, 2012, p16). A aprendizagem histórica desenvolve-se na relação entre teoria histórica e vivência prática dos alunos, concretizando-se através de um conjunto de conceitos e competências históricas que se a presentam no tempo. A aprendizagem histórica, liberada das amarras conceituais advindas da psicologia da aprendizagem, mas sem romper com elas, desenvolve-se enquanto um conjunto de operações mentais cognitivas determinados curricularmente pelo ensino de História. A aprendizagem histórica passa a agregar dois elementos inovadores (se assim podemos conceber): A experiência temporal e a localização espacial e teórica.

A experiência temporal consiste na observação do tempo em suas múltiplas dimensões: 1) O tempo passado ou do outro, aquele que é composto pelo conjunto de informações e análises que dá vida a ciência da história, as informações do passado, concebido aqui como um conjunto memorial e seletivo; 2) O tempo presente, o tempo do meu presente, aquele no qual eu me incluo e que constrói a minha localização espacial e a minha identificação primária. É neste tempo que as tensões e inquietações se colocam, é neste tempo que que se apresentam duas noções estruturantes da teoria da história, a noção de verdade e de memória; 3) A relação dinâmica entre o passado e o presente produzindo as expectativas e ideias de futuro. Neste ponto observamos a construção de uma relação dinâmica entre memória, verdade, experiência e identidade. A observação dessas dimensões temporais são seguidas das noções de percepção, interpretação e motivação, fazendo com que a aprendizagem histórica articule constantemente conhecimento e experiência. A Narrativa histórica, a partir da noção de aprendizagem histórica, apresenta-se pois, como um processo mental, comucativamente realizado, no qual este contexto é criado, de forma que a experiência do passado torne-se a interpretação do presente e a

expectativa do futuro (RÜSEN, 2012, p75).

A localização espacial e teórica, pensada a partir da didática da história e da aprendizagem histórica situa-se na concepção de especialização do profissional ligado a área de ensino de História. Nesta perspectiva entende-se que para além da formação do profissional de História, existe a formação do professor de história. O profissional de História, neste sentido, seria o indivíduo formado na academia com funções gerais vinculado a análise dos princípios e fundamentos que perpassam todo tipo de conhecimento histórico, executando as suas atribuições a partir de um conjunto conceitual e metodológico advindo da teoria da História e da relação das mesmas com as disciplinas afins, numa interdisciplinaridade dinâmica e constante. O professor de História seria o profissional que, para além dos conhecimento dos princípios e fundamentos que perpassam a teoria da história, aplicaria estes princípios didaticamente, ou seja adotando a didática da História como campo de desenvolvimento de suas pesquisas e interpretações, concebendo a aprendizagem histórica como uma necessidade humana básica e intergeracional que se processa na relação entre professores e alunos.

A aprendizagem histórica consiste pois, em um processo que se estrutura através da ação desenvolvida no campo da didática da história de responsabilidade de professores profissionais, que formados enquanto historiadores profissionais especializam-se no campo da Educação Histórica, como idealizadores e operacionalizadores de conceitos e métodos ligados à didática da História, fundamentais para a formação da consciência histórica do aluno. Segundo Rüsen:

> A relação da sociologia da cultura histórica com a Didática da História tem como resultado a aprendizagem. As disciplinas acadêmicas são respostas institucionalizadas para necessidades sociais. Os estudos históricos são uma resposta às questões sobre o tempo. Qual a questão respondida pela Didática da História? Nós precisamos de professores profissionais. Não só historiadores profissionais em sala de aula. O ponto de partida é a profissionalização de professores de história. Contamos com brilhantes teóricos do desenvolvimento da consciência moderna. Mas não existe nada parecido com o desenvolvimento da consciência histórica (2016, p 21).

A aprendizagem histórica, desenvolvida por professores profissionais, propicia ao aluno a ampliação do campo da experiência histórica através da noção das diversas dimensões temporais e do desenvolvimento da habilidade de compreender o passado como um construto memorial seletivo fundamental para a compreensão dos aspectos formativos e identitários do presente. Ao compreender e compreender-se no presente, o aluno será capaz de articular estas dimensões temporais seletivas de forma dinâmica e criativa articulando compreensão do mundo e de sua própria identidade. É através destes mecanismos, tanto epistemológicos, quanto metodológicos que o professor propicia ao aluno a possibilidade de Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a

partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal (RÜSEN, 2016).

O estudo das conceitualizações e experiências ligadas à aprendizagem histórica, sob essa nova ótica, torna-se de vital importância para a renovação das discussões a respeito do ensino de História. É com este objetivo que a os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal do Maranhão apresentam aos leitores o Livro **"Aprendizagem Histórica: Entre Conceitos e Experiências"**. Esta coletânea tem por objetivo apresentar as diversas formas de operacionalização do processo de aprendizagem histórica levada a cabo por alunos e professores do Mestrado, e as discussões apresentadas o âmbito da disciplina didática da História, com destaque para os conceitos e metodologias que embasam as ações articuladas entre professores e alunos da educação básica.

No primeiro capítulo intitulado "Didática da História como Ciência da Aprendizagem Histórica: reflexões de estudiosos de campo" Sandra Regina Rodrigues dos Santos faz uma extensa apresentação das discussões a análises realizadas por intelectuais brasileiros sobre três conceitos basilares da obra de Jörn Rüsen: Educação Histórica, Consciência Histórica e Didática da História, com destaques para as contribuições de Maria Auxiliadora Schimidt, Luís Fernando Cerri, Oldimar Cardoso e Estevam Rezende Martins. Através da análise destes autores e da apresentação das práticas de leitura que os mesmos utilizam ao apropriarem-se dos conceitos Rusenianos, Sandra Regina demonstra como as estratégias da aprendizagem, uma vez ancoradas nestas referências conceituais, atuam tanto no campo da educação formal, mais especificamente no Ensino de História, quanto no campo da educação informal, possibilitando a formação da consciência histórica do aluno.

No segundo capítulo, intitulado "As escolas Históricas e suas Influências na Escrita da História e dos Livros Didáticos", Julia Constança Pereira Camelo, faz uma relação entre o referencial teórico construído a partir do Positivismo, do Materialismo Histórico e da Escola dos Annales e a forma de operacionalização dos mesmos na escrita da História e no ensino de História, com destaque para a escrita didática da História, ou seja aquela apresentada nos livros didáticos. Partindo da concepção de escola Histórica a autora apresenta os elementos que caracterizam uma escola histórica e as formas de ação conjunta que se apresenta nas mesmas, a partir deste ponto nomina as Escolas que servirão de referência, mais precisamente as escolas citadas acima, apontando as características mais gerais da cada escola analisada. Feito este exercício Júlia passa a buscar os elementos destas escolas presentes na escrita didática da História, apontando as diversas formas de operacionalização dos conceitos e as diversas estratégias encontradas pelos professores/autores para afirmar a sua escrita enquanto uma escrita didática que possibilite o processo de aprendizagem histórica do aluno. Este exercício consiste em uma análise fundamental do metamorfoseamento da escrita de referência, além de apontar as diversas m apropriações realizadas no âmbito da escrita didática.

No capítulo terceiro intitulado "Fragmentação, Superficialização e Controle: os manuais dos professores e a aprendizagem histórica", Washington Tourinho Júnior define a relação entre os Manuais dos Professores, parte integrante dos Livros Didáticos utilizados pelos alunos e o processo de aprendizagem histórica. Constituídos com o objetivo de "facilitar e organizar" o trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula os manuais dos Professores vem assumindo um papel cada vez mais central na referenciação teórica do professor de História e, por conseguinte na relação ensino/aprendizagem. Transformados em um espaço de apresentação de conceitos, métodos, estratégias, temas e fontes ligados a teoria da História e à didática da História estes manuais passam a trazer no seu texto conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica, apresentando autores de referência e fragmentos textuais, além de "sugestões" didáticas para o professor. Ao apresentar-se como um espaço de ampliação do conhecimento Os manuais dos Professores, estabelecem uma relação cada vez mais imbricada com os professores, impactando diretamente na aprendizagem dos alunos e fragmentando o processo de aprendizagem histórica.

No quarto Capítulo Maria José dos Santos e Viviane Oliveira Barbosa, demonstram como o curso de Licenciatura em Ciências Humanas, específico para a formação de professores elaborou e operacionalizou um processo de aprendizagem interdisciplinar analisando o Projeto Pedagógico Curricular do referido curso. Sob o título "Aprendizagem Histórica na Licenciatura em Ciências Humanas: desafios e desdobramentos de uma nova proposta curricular docente em Bacabal-MA" as autoras fazem uma análise do processo de implementação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas destacando as propostas de aprendizagem e as experiências vividas pelo corpo docente e discente no primeiro triênio de atuação do curso (2010-2013). Ao analisarem as formas de operacionalização das diretrizes curriculares do curso, as autoras apontam para os desafios enfrentados pelos docentes na implementação do PPC do curso na cidade de Bacabal, uma cidade de porte médio do estado do Maranhão, com uma população de 100.014 habitantes (de acordo com o censo de 2010, época da implantação do curso). Tal implementação, de acordo com as autoras repercute até hoje na cidade e nos municípios vizinhos, principalmente se levarmos em conta a trajetória profissional dos egressos do curso e a construção de um novo olhar para os cursos de licenciatura na região. Com destaque para a atuação e o planejamento coletivo realizado a cada semestre, Maria José e Viviane demonstram como a implementação do PPC do curso de forma dialogada e estrategicamente estruturada possibilitou o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica através da atuação marcante de professores profissionais junto ao corpo discente de forma direta e aos alunos da educação básica de forma indireta.

No quinto capítulo, Mary Angélica Costa Tourinho analisa como a aprendizagem cumpriu, no decorrer da História do Brasil republicano, a função de construção do ideário de modernidade, nacionalidade e patriotismo. Intitulado "Aprendizagem Higiênica, Sã e

Patriótica: uma análise do congresso pedagógico de 1920 em São Luís – MA", o capítulo aborda as discussões sobre aprendizagem que aconteceram durante o Congresso Pedagógico realizado no Maranhão na década de 1920. Apoiado no ideário positivista o 1º Congresso Pedagógico do Maranhão discutiu ideias e princípios educacionais ancorados nos conceitos de modernização, civilidade, urbanismo, nacionalidade e patriotismo. A perspectiva de uma aprendizagem que pudesse dar conta destes conceitos apresentava-se sob a forma de uma educação técnico-científica que tinham por finalidade o desenvolvimento de sentimentos de civismo e patriotismo fundamentais para a "formação dos futuros cidadãos da república". O conceito de aprendizagem, de matiz iluminista e positivista, teria por função a construção do cidadão ordeiro e patriota, através de um processo de modernização das instituições educacionais que passariam a funcionar em sintonia com as teorias aplicadas no continente europeu. Ao analisar as discussões ocorridas no Congresso Pedagógico Mary Angélica demonstra a relação entre aprendizagem e formação cidadã, próprio de uma república em processo de afirmação.

No sexto capítulo Marcelo Pagliosa Carvalho e Tanielle Cristina dos Anjos Abreu analisam o papel do racismo na educação brasileira e por conseguinte no processo de aprendizagem do aluno, apontado aqui como um processo desigual e excludente. Sob o título "Negação Histórica dos Direitos Humanos da População Negra: Políticas Públicas para uma educação Antirracista" os autores apontam o papel desempenhado pelo racismo na manutenção das desigualdades estruturais da sociedade brasileira com destaque para a educação histórica. Marcelo e Tanielle apontam o racismo como um elemento estruturante na formulação do discurso pedagógico nacional, atuando como um elemento proliferador de diferenças no campo educacional e operacionalizador de uma aprendizagem histórica descaracterizadora do sujeito enquanto ser social diverso e altérico. Analisando princípios estabelecidos na Constituição Federal e as premissas estabelecidas na carta de direitos da ONU, os autores propõem todo um conjunto de práticas e estratégias que promovam uma inversão das políticas públicas no campo da educação buscando a construção de uma consciência histórica de acordo com a multiplicidade formativa da sociedade brasileira, em especial a população negra. Para tanto, apontam para a construção de uma aprendizagem histórica que rompa com o caráter excludente, patriarcal e racista da sociedade brasileira.

No sétimo capítulo intitulado "Projeto foco acadêmico – Eixo ensino (UFMA): Experiências no campo da História", Marize Helena de Campos e Adriana Regina Oliveira Coelho apresentam uma experiência de trabalho com foco na Didática da História e na aprendizagem histórica. Analisando o papel desempenhado pelo projeto foco acadêmico, que consiste em um projeto de assistência estudantil que objetiva manter o aluno vinculado ao curso por meio de concessão de bolsas de estudo e trabalho, possibilitando ao mesmo o desenvolvimento de atividades nas áreas de pesquisa e extensão, as autoras descrevem as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto "brinquedos que contam história: elementos

para um ensino-aprendizagem humano, criativo e dialogal. Partindo da historização da assistência estudantil no âmbito da educação nacional e da UFMA, Marize e Adriana, apontam o papel histórico desempenhado pela assistência estudantil e o impacto destes projetos na comunidade em que são aplicados. Do ponto de vista da aprendizagem histórica demonstram como a utilização de aspectos lúdicos, desde que obedecendo critérios epistemológicos e metodológicos da disciplina de referência (História) e do campo da pedagogia, tornam-se instrumentos fundamentais na formação da consciência histórica, através da adoção de uma didática da História e da operacionalização da aprendizagem histórica, campos fundamentais para a valorização do ensino de História e para a formação de uma cultura histórica.

No oitavo capítulo, intitulado “Experiências Formativas e Práticas Docentes no Ensino Superior: O PAFOR/História no município de Urbano Santos – Maranhão”, Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo aponta o papel desempenhado pelo Programa de Formação de Professores na especialização dos profissionais ligados a área de ensino de História. Com o objetivo de possibilitar aos professores atuantes na educação básica dos diversos municípios brasileiros, o PAFOR apresenta-se como um instrumento fundamental na profissionalização e especialização de professores ligados a área de História na educação básica. Como destaque neste capítulo a autora apresenta a readaptação do programa durante o período pandêmico e como, mesmo durante o fechamento temporário das universidades o PAFOR continuou cumprindo a tarefa de formar professores profissionais que possam atuar ativamente no campo da educação histórica possibilitando a formação de uma consciência histórica a partir da utilização da didática da história e da construção do processo de aprendizagem histórica, mesmo em meio a pandemia de COVID 19.

No nono capítulo os autores Rogério de Carvalho Veras e Larissa Aryane Lima Araújo analisam o uso de métodos interdisciplinares como forma de valorização do ensino de História e de aplicação de uma didática da História. Intitulado “Mestres Ouvintes: Concepções acerca do papel do “Historiador” a partir do poema Drummoniano” o capítulo aponta para o papel da interdisciplinaridade na construção do conhecimento histórico. Tomando por base o poema “Historiador” de Carlos Drummond de Andrade, os autores constroem um conjunto analítico tomando como referência o poema citado para, a partir dele, discutir aspectos fundamentais para a História como: o significado do Historiador para a sociedade, os aspectos fundantes da disciplina História e principalmente qual trabalho deve ser desenvolvido por este profissional do conhecimento. Partindo das interpretações feitas por Anibal Quijano, Henrique Dussel e Erick Hobsbawm, os autores, a partir do poema citado, tentam responder estas questões e suscitar um debate central na sociedade contemporânea, cabe ao historiador atender as demandas do grande capital, ou entranhar-se nos debates e demandas que se apresentam no campo da diversidade e da Colonialidade?

No décimo capítulo os autores Antônia da Silva Mota e Flaviomiro Silva Mendonça apresentam um exemplo de educação patrimonial como meio para a construção da consciência histórica do aluno. Com o título “Educação Patrimonial na Área Itaqui-Bacanga MA: Conscientizar para preservar”, os autores demonstram como a interdisciplinaridade consiste em uma ferramenta indispensável para a didática da História e, por conseguinte, para a aprendizagem histórica. O capítulo remete a um projeto de educação patrimonial desenvolvido em uma escola comunitária do bairro Itaqui-Bacanga. Conhecido pela extensa dimensão territorial e pelo elevado contingente populacional o Bairro/objeto foi transformado em um campo de educação interdisciplinar que agregava ao mesmo tempo a educação patrimonial e a educação histórica. Partindo da História do Bairro e da apresentação da sua configuração sociocultural os autores utilizam-se da didática da História para formação da consciência histórica dos alunos envolvidos, através do despertar do sentimento de pertença e da valorização do patrimônio material e imaterial do bairro, elevando sobremaneira a autoestima dos alunos. Ao buscar na Educação Patrimonial os mecanismos para a aprendizagem histórica os autores apontam o papel fundamental da associação de conceitos e metodologias sem a perda da identidade disciplinar.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica, Uma Nova Área de Investigação. In **História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Vol. 2. 2001. P 13-21. Disponível em https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126. Acesso em 21/10/2001

CAIMI, Eloísa Flávia Et. Al (org). **O livro didático e o Currículo de História em transição**. Passo Fundo. EDUPF. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador. In CANDAU, Vera Maria (org). **A Didática em Questão**. 20ª ed. Petrópolis. Vozes. 2001. pp 25-34.

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a didática da História e a Meta-Históira. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen, Contribuições para uma Teoria da Didática da História.** Curitiba. W.A. Editores LTDa. 2016. pp 13-42.

________. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Host Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba. W.A. Editores LTDa. 2012.

________. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In SCHIMIDIT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. pp 23-40.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In. OLIVEIRA, Carla Mary S e MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (orgs). Cultura Histórica e Ensino de História. João Pessoa. Ed. UFPB. 2014. pp 39-64.

CAPÍTULO 1

A DIDATICA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: REFLEXÕES DE ESTUDIOSOS DO CAMPO

Data de aceite: 03/01/2022

Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Doutora em Políticas Públicas em Educação UNICAMP
Professora Adjunta da UEMA
Professora do Profhistória UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever um texto para um livro que traz como temática "Aprendizagem histórica: entre competências e habilidades", nos impulsionou a escrita de um texto elaborado a partir das contribuições de estudiosos brasileiros a partir dos pressupostos do pensamento de Jorn Rusen sobre educação histórica, consciência histórica e a didática da história, como a ciência da aprendizagem histórica. Neste estudo, dentre os estudiosos, destacamos Schmidt (2012, 2015, 2017), Cerri (2010), Martins (2017), Cardoso (2008).

Neste capítulo a nossa intenção é abordar a História como campo disciplinar, analisando as contribuições de estudiosos do mesmo tratando dos "saberes que os professores dominam para lidar com os saberes que ensinam " (MONTEIRO, 2007, p.14), na perspectiva de propiciar a aprendizagem dos conhecimentos ensinados na disciplina História, conforme pontuado por Schmidt (2012) "o ensinar e aprender história são alçada de uma mesma disciplina especializada, a didática da história".

Conforme enfatiza Schmidt (2012) essa disciplina se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia.

Neste estudo, o nosso objetivo é analisar na bibliografia inspirada na matriz do pensamento histórico de Rusen, a estratégia da educação histórica como fundamental no espaço público, que tanto funciona informalmente, quanto formalmente (MARTINS, 2017), buscando contribuir com o debate para o entendimento de que esse funcionar 'informalmente, envolve a construção de sentido e consciência histórica, e que o formal, se efetiva na mediação cognitiva e instrumental do sistema escolar (MARTINS, 2017).

Para tanto, os aspectos que tratam do pocesso educacional, a partir de uma pesquisa bibliográfica, terá como recorte cronológico o período que Schmidt (2012), denomina de "reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984?, p.70) e que estenderemos até os dias atuais, o que já poderia caracterizar um outro período, ao qual poderíamos denominar de o regresso do tecnicismo e o fortalecimento da pedagogia das competências, propiciados pela BNCC (2017).

O início deste recorte diz respeito a volta da disciplina História para o ensino escolar, com a retirada dos Estudos Sociais do currículo nas escolas, analisando e refletindo acerca das implicações que esta disciplina, criada pela lógica da Lei 5.692/71, paltada na defesa da segurança nacional e que trouxe consigo muitas implicações para a aprendizagem dos estudantes e a formação dos professores de história.

Nesse recorte estaremos tratando também das prerrogativas da LDB 9.394/96, e as proposições para o campo disciplinar da História, bem como das orientações curriculares propostas pelos PCNs (1997) para esta disciplina, trazendo esta análise para o que foi proposto de alterações curriculares para a disciplina história, pelas Leis 10.639/ 2003 e a Lei 11 645/2008, bem como, as prerrogativas da BNCC (2017), que como Norma Curricular é propositiva ao orientar que a elaboração do currículo brasileiro se faça à luz da pedagogia das competências. A nossa perspectiva de análise inclui as exigências para a formação de professores de história, bem como, os novos conceitos e conhecimentos a serem trabalhados pelo currículo desta disciplina, assim como, analisaremos como avanços, algumas sugestões de aplicabilidades metodológicas propiciadoras das aprendizagens deste campo.

Consideramos pertinente enfatizar a importância que nós, professores de história, temos no envolvimento do processo de aprendizagem dos nossos estudantes, e neste sentido atentar para as contribuições dos estudos que foram propiciados pela psicologia social com os estudos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e também Paulo Freire (1921-1997), com a educação emancipatória e libertadora. Estes estudos são favorecedores a nossa compreensão sobre as estratégias e os processos de aprendizagem, considerando a aprendizagem conceitual, bem como as interferências sociais e culturais, os conhecimentos prévios dos estudantes e atentos a complexidade da sociedade contemporânea, que trouxe consigo questões ligadas a diversidade das questões étnicas, sexuais, religiosas e tantas outras, como as ligadas ao mercado de trabalho.

SOBRE A APRENDIZAGEM NA HISTÓRIA: NOTAS DE ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO TEÓRICO/ METODOLÓGICA DO CAMPO

Neste estudo não temos a intenção de realizar uma pesquisa que se caracterize como “estado da arte” (BARRETO, 2001), pela própria natureza do estudo, por se tratar de um capítulo, não teríamos o espaço exigido por este tipo de análise que nos permitisse um detalhar acurado sobre os várias aspectos suscitados pelos autores aqui citados. Portanto, como dito anteriormente, faremos um breve balanço bibliográfico priorizando uma produção acadêmica recente, de autores já citados e de outros, que trazem contribuições sobre as duas últimas décadas do século XX e as duas deste século em curso.

Ao tratarmos sobre as questões ligadas a aprendizagem na história, favorecidas

pela e na prática docente destacaremos que esta é uma temática que vem sendo analisada por estudiosos das várias áreas do conhecimento e, especialmente, pelos da área da Didática geral e das Didáticas específicas, dentre as quais ressaltamos, a Didática da História, com pressupostos que afirmam “que se sabemos como se aprende, pode-se saber como se ensina” (SCHMIDT, 2017,p.61). Assim, entende-se que o “elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas”. (op. Cit,62)

Portanto, e na perspectiva de Libâneo, didática (2002) é a referência para as atividades de ensino e a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem.

Em síntese e conforme este autor (2002), didática é uma disciplina onde se estuda o processo de ensino que diz respeito aos objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas da aula, de modo a garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Trataremos inicialmente das contribuições de Schmidt, analisando os estudos de Rusen sobre a didática da história, destacando nesse processo importantes reflexões sobre a aprendizagem da história.

> Ressalta-se, assim, a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. A aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido e, nesse sentido, algumas questões se apresentam. (SCHMIDT,2017, p.61).

Além da especificidade do objeto que está sendo aprendido, inquere-se, por exemplo: -que novas qualidades cognitivas seriam essas? E também - o que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina? Onde encontrar respostas para estas questões? Nas ciências da educação ou na própria História? (SCHMITD, 2017, p.62).

Para responder a autora recorre ao próprio Rusen, visto que este estudioso ao assumir o princípio da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica justifica dizendo que isto ocorre porque, “ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente” (RUSEN, 2015, p.248 Apud SCHMITD, 2017, p.62).

E continua afirmando que

> [...] todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade

> do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação. (RUSEN, 2015, p.249 Apud SCHMITD, 2017, p.62).

E neste sentido, Schmitd (2017) ressalta que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, porque "a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado". (Rusen, 2015 p.255, apud. Schmitd, p.62).

Avançando neste processo, buscamos em Luis Fernandes Cerri, outro estudioso de Rusen, em um estudo muito pertinente sobre a Didática da História (2010), o que ele nos possibilita de contribuições sobre a aprendizagem histórica, favorecidas pelas suas abordagens sobre consciência histórica.

O ponto de partida de suas reflexões é a sua instigante provocação sobre qual a importância dos estudos da história para a formação de cidadãos, com a constatação de que entre vários pesquisadores, Christian Laville duvida que o ensino de História continue tendo essa importância ou sendo capaz de promover a formação sólida dessas atitudes. Parte do motivo está no fato de que até as atitudes cívicas não são mais as que se esperava do cidadão de meados do XX. (CERRI, 2010).

Face a esta constatação, Cerri (2010) questiona: Se a História ensinada não mais é o *locus* privilegiado da formação do cidadão - será que um dia já foi?- aprende-se em outras instâncias e de outras maneiras, que não formalmente e/ou na escola. Essa consciência é um dos fatores que ajudam a deslocar o papel e o perfil da Didática da História na contemporaneidade.

> Com o fim das ditaduras militares, não se admite mais que o ensino de História continue sustentado na Doutrina da Segurança Nacional, que aliás havia se apropriado muito eficazmente dos esquemas de produção ideológica e afetiva de que Há uma crise atual do ensino de História que persiste no civismo, dentro da sua versão escolar .Superadas as ditaduras, a crise de identidade social que se manifesta no ensino de História pode ser traduzida na seguinte pergunta: qual indivíduo queremos formar, para qual projeto de nação? A recolocação – muitas vezes descontínua e atabalhoada – da questão do projeto nacional, também deixa em fragmentos os projetos de ensino de História. Os projetos públicos mais avisados para o ensino começam a fazer da individualidade, da autonomia pessoal e da identidade fragmentada em subgrupos a única alternativa aparentemente honesta de identidade para a qual o ensino de História poderia apontar, quando buscasse fugir do autoritarismo, da manipulação, da imposição artificial de um padrão de comportamento coletivo. (CERRI, 2010, p.266).

E continuando suas reflexões o autor destaca:

> Em pinceladas muito gerais, esse é o contexto em que nos atrevemos a falar

> sobre o papel que a aprendizagem da História pode ter. falar mais em ensino escolar de História como uma variável independente e capaz de equacionar sozinha a questão das aprendizagens históricas. A história não - escolar, não - formal, é um fator no centro das preocupações e análises, se não queremos continuar num esforço inócuo de entender e intervir no que vemos e ouvimos. Nessa quadro, como formar "autenticamente", sem manipulações ou imposições de visões de mundo prévias, a identidade do aluno, se não enxergamos mais a possibilidade de uma identidade global, sobreposta a todas as outras, como foi o caso da identidade nacional? Por certo, o nacionalismo continua tendo o seu papel, mas no presente momento ele não tem aquele apelo superior e transcendente: mistura-se e nivela-se a outras demandas por sentido do tempo e de identidade. (CERRI, 2010, p.266/267).

O autor parte do pressuposto de que quando trabalhamos a partir do conceito de consciência histórica, essas questões são naturais. Em primeiro lugar, porque recolocam o ensino escolar de História na sua dimensão real, mergulhado na vida da sociedade que o produz, levando em consideração o conceito de consciência histórica. (CERRI, 2010).

A consciência histórica pode ser definida como "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" ou ainda "o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro" (CERRI, 2010, apud, Rusen, p.268).

No sentido de explicitar melhor estas questões, o autor destaca o papel da literacia histórica, para a superação da História como transmissão.

> A perspectiva de uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro - de um letramento histórico-, é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo a ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo. Nesse quadro, o ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros, a ser regulado cientifica e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismos esterelizantes. (CERRI, 2010, p.270).

E na continuidade de suas reflexões este estudioso destaca que formação da consciência histórica é fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis. (CERRI, 2010).

> Ao considerar o conceito, dimensiona-se o efetivo papel da disciplina de história na escola, ou seja, o de um dos fatores intervenientes nesse fenômeno. Assim, a Didática da História passa a exigir um redimensionamento, também, dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade

> de quem receberá a ação do professor de história. (CERRI, 2010, p.270).

Oldimar Cardoso (2008), outro estudioso destas questões, reportando-se ao contexto brasileiro dos anos 80, traz elementos elucidativos sobre este período que demarca o inicio do recorte deste estudo.

> Especialmente na década de 1980, o debate sobre a ruptura com o 'ensino tradicional' e a 'renovação' do ensino da História estava relacionado à intenção de garantir às escolas de primeiro e segundo graus o ***status*** de locais produtores de conhecimento. Para muitos dos envolvidos nesse debate, o professor de História da escola básica deveria questionar o papel de 'mero reprodutor' do conhecimento criado pela universidade e configurar-se como 'produtor de conhecimento'. Para isso, seria necessário eliminar a divisão existente na sociedade capitalista entre o trabalho do professor universitário, o 'cientista', e o trabalho do professor da escola básica, o 'simples técnico' ou 'intermediário da formação de consciências'. (CARDOSO, 2008, p.157).

No estudo de Oldimar (2008), o conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia o debate sobre o 'conhecimento histórico escolar' porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar. Na perspectiva da cultura escolar, não faz sentido discutir se professores e alunos têm o direito de 'produzir conhecimento' ou se isso é melhor do que 'reproduzir conhecimento'.

Consoante esse conceito de cultura escolar, a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o 'facilitador' da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado.

Na perspectiva de Cardoso (2008),

> Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a 'História dos historiadores'. A Didática da História também perde o ***status*** de 'dramaturgia do ensino' ou 'arte de ensinar' — ***Lehrkunst*** —, que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius. (CARDOSO, 2008, p.158).

Segundo Cardoso (2008) para operar com o conceito de cultura escolar de André Chervel faz-se necessário um conceito de Didática da História compatível com suas premissas, neste sentido, destaca o conceito de *Geschichtsdidaktik*, utilizado por dezenas de autores alemães como Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel, para os quais este conceito, não é um mero 'lubrificante' que se passa sobre a História para que ela possa ser ensinada, e também não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar.

Em conformidade com Cardoso (2008), estes autores concordam com a afirmação de Henri Moniot: "a didática da história apega-se às operações que transcorrem e aos

problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações" (Henri Moniot, Apud Oldimar, 2008, pág 158). Porém, discordam de sua afirmação anterior: "É a realidade escolar que constitui o campo da didática da história". A didática circunscrita pelo conceito de *Geschichtsdidaktik* pertence à História, é uma parte indissociável dela. A *Geschichtsdidaktik* abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a "consciência histórica na sociedade".

> Os profissionais que trabalham com a cultura histórica são sobretudo os professores de História, mas também podem ser, entre outros, museólogos, jornalistas, escritores, letristas, roteiristas, cineastas, desenhistas, turismólogos, diretores e autores de teatro que utilizam conteúdos históricos em seus produtos ou obras. Se todos esses profissionais podem ignorar a presença da História escolar em seu trabalho, o inverso não é verdadeiro para os professores de História. Isso porque tudo que tem relação com a cultura histórica — por exemplo, filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos,museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos — chega às aulas de História pelas mãos dos próprios professores ou por meio de referências trazidas pelos alunos. (CARDOSO, 2008, p.159).

Em consonância com o autor Oldimar (2008), a cultura histórica é a forma de expressão da consciência histórica — Geschichtsbewußtsein —, na qual o "constructo individual" relaciona-se ao "constructo coletivo" sob uma ótica que define como processos de internalização e de socialização, enquanto o outro se densenvolve ao processo oposto de externalização e de objetivação, respectivamente. Ainda em Oldimar, temos a afirmação de Jörn Rüsen de que "a consciência histórica está a um "pequeno passo" da cultura histórica, definindo como a "efetiva associação da consciência histórica com a vida de uma sociedade" (Rüsen, Apud Oldimar, 2008, p.159).

QUE CONCEITOS/ CONHECIMENTOS ENSINAR NA HISTÒRIA: O OLHAR DE TEÓRICOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM PRESENTES NA LEGISLAÇÃO

Nesta secção, o escopo da nossa investigação se voltará para os estudiosos do ensino da história sobre o que dizem em relação as concepções de aprendizagem que tem fundamentado a legislação oficial, no tocante as proposições que tratam dos conhecimentos que devem ser priorizados no ensino da História na educação básica, dentro do recorte proposto por este estudo. Para tanto, nos reportaremos principalmente sobre as contribuições de Schmidt (2015); Silva e Fonseca (2010); Fonseca (2010); Silva (2017); Bittencourt (2018), dentre outros.

Segundo Schmidt (2015),

> a especificidade do campo do ensino de História impõe a necessidade de se analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares. Nesse sentido, os trabalhos de Rüsen (2010; 1994) podem ser tomados como referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência, levando-se em conta a categoria de cultura histórica. (SCHMIDT, 2015, p.77).

Para essa autora, cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao "boom contínuo da história, à grande atenção que tem suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos." (Rüsen, 1994, p. 2 apud. Schmidt, 2015, p.77)

Considerando as análise da autora (2015) e de Martins (2017), na perspectiva do pensamento ruseniano, cultura histórica inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra escolar.

Essas estratégias conformam as diferentes dimensões da cultura histórica como a dimensão estética, a política, a cognitiva e a dimensão ética, relacionadas às diferentes sociedades, em diferentes épocas. (MARTINS, 2017)

Ao analisar a História como disciplina Schmidt (2015), busca esse entendimento na cultura escolar e a cultura histórica numa perspectiva relacional e dialética, afirmando

> [...] que, no processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil, ocorreu o mesmo fenômeno na Alemanha. Com a institucionalização e profissionalização da história, a didática da história, isto é, a questão do seu ensino e aprendizagem deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. (Rüsen, 2010, p.31, apud, Schmitd,2015, p.78).

Refletindo sobre estas questões é que Schmidt (2015), propõe em seu estudo uma periodização da história do ensino de História no Brasil, abordada a partir do conceito de código disciplinar, ancorada em Cuesta.

> Esse conceito foi proposto por Fernandez Cuesta (1998) em pesquisa sobre a história do ensino de história,na Espanha. Para esse autor, o processo de constituição do código disciplinar relacionasse à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e, "em virtud de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte el saber acadêmico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciência que se hace em la ciência que se enseña" (Fernandez Cuesta, 1998, p. 102, apud SCHMITD, 2015, p.78).

Segundo esta autora (2015), essa transmutação a que se refere Fernandez Cuesta

implica na produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos profesores e dos alunos em aulas de História.

> Com base nesse conceito e partir de investigações já realizadas em manuais destinados a professores e em propostas curriculares, produzidos no Brasil6, foram sistematizados elementos para construção da seguinte periodização do ensino de História no Brasil: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?). (SCHMIDT, 2015, p.79).

Considerando esta última periodização, a reconstrução do código disciplinar da história no Brasil(1984-?) sobre esta periodização, alguns autores abordam questões ligadas a retirada dos Estudos Sociais do currículo escolar e o retorno da História como disciplina.

> Na sequência das políticas públicas do regime ditatorial, a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, e como consequência criaram-se novos cursos de Licenciatura Curta que, dentre outras características, limitavam a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas.
>
> Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um desafio que professores das redes de ensino e das universidades enfrentam ainda na atualidade. (BITTENCOURT, 2018, p.141/142).

A nossa proposição neste estudo é estender esta análise ao que advém posteriormente para este campo disciplinar até o final do século XX e consequentemente até as duas primeiras décadas deste século XXI, período que intitularemos de o regresso do tecnicismo e da pedagogia das competências, conforme proposto pela BNCC (2017) e as DCNs, com a BNC de formação (2019).

Em diferentes contextos sociais e políticos da nossa história é possível identificar intencionalidades educativas (ARAÚJO, 2000, apud FONSECA, 2010) explícitas nos documentos das políticas públicas.

Na perspectiva de Bittencourt (2018, p.142)

> Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Nesse sentido, a autora destaca que “houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de

uma cidadania democrática”. (2018, p.142).

> De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da Africa e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático: [...] no ensino de História, o mito de Clio, a musa da história que tem numa das mãos o estilete da escrita e na outra a trombeta da fama, parece expressar em uma política educacional dos anos 1990 no contexto de políticas neoliberais, em tempos de globalização da economia e desenvolvimento de novas tecnologias. (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Segundo Fonseca (2010), o lugar e o papel ocupados pela História na educação básica brasileira, na atualidade, derivam, pois, de transformações na política educacional e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980, da promulgação da Constituição Federal de 1988 da implantação da nova LDB.

> Dentre as transformações que se tornaram realidade nos anos 1990, destacamos aquelas que consideramos avanços significativos para a área: o fim das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) nos diferentes níveis de ensino; as mudanças na formação de professores com o fim dos cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que também foram, paulatinamente, extintos. Em contrapartida, houve um fortalecimento dos cursos superiores de História, sobretudo nas instituições públicas, e ainda mudanças na política pública de livros didáticos. (FONSECA, 2010, p.1-2).

Nesse contexto, as reformas curriculares expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que tratam do papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. (FONSECA, 2010).

> A História ocupa um lugar estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História — sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder. (FONSECA, 2010, p.2).

Na perspectiva de Fonseca (2010), os conteúdos (o que ensinar), os saberes

históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997, apontam uma organização curricular por eixos temáticos,para o ensino fundamental.

> Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) 'História das relações sociais, da cultura e do trabalho', subdividida em 'as relações sociais, a natureza e a terra', e 'as relações de trabalho'; II) 'História das representações e das relações de poder', desdobrada também em dois subitens: 'nações, povos, lutas, guerras e revoluções'; 'cidadania e cultura no mundo contemporâneo'. Além disso, o documento curricular estabelece como temas transversais Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, demandas sociais emergentes. (FONSECA, 2010, p.3).

Este tipo de organização dos conteúdos de História por eixos temáticos já vinha sendo discutido ao longo dos anos 1980, se constituindo como "um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento histórico". (FONSECA, 2010, p.3).

> Tal proposição constituía uma busca, uma resposta às criticas à estrutura curricular tradicional, que privilegiava a organização cronológica linear, baseada em fatos/ marcos da história européia, integrados, quando possível, aos fatos/marcos da história da nação brasileira. Era, assim, uma resposta crítica ao "quadripartismo francês", ao eurocentrismo tão bem analisado pelo historiador Chesneaux(1995) e radicalmente incorporado no Brasil, formatando (e engessando) currículos e livros didáticos. (FONSECA, 2010, p.3).

Em relação ao papel dos currículos de História na formação de cidadãos, outro movimento merece ser registrado: as demandas de grupos sociais e étnicos, que alcançaram vitórias expressivas no processo constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, vários projetos de políticas públicas foram disseminados, alguns específicos na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas.

> Em 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos conteúdos das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico. Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes.
>
> Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, com acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de História: o "26-A" trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e define "o que ensinar", "o conteúdo programático", "resgatando" a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura destes povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devem

> ser objeto de todas as disciplinas, em especial, das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. O artigo 79- B inclui no calendário o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (FONSECA, 2010, p.4).

No tocante ao proposto pela BNCC (2017) como política de currículo podemos elencar algumas das contribuições apontadas por Lopes (2015), que como estudiosa de currículo contesta o projeto educacional proposto pela BNCC que visa “construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica” (LOPES, 2015, p.447).

Em seu estudo Lopes apartir de um conjunto de argumento busca desconstruir a formulação da BNCC sobre conteúdos curriculares comuns, pois na perspectiva desta autora é impossível imaginar-se trabalhar com um conjunto de conhecimentos que sejam essenciais para todos os contextos, principalmente quando se trata de uma sociedade como a brasileira, “cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade” (LOPES, 2015, p.457).

Neste sentido, ela pressupõe que o conhecimento trabalhado pelos pressupostos da BNCC seria como um cânone, onde a escola por meio do currículo deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento do estudante (LOPES; MACEDO, 2011, p.72).

Concorda-se com Lopes para quem o conhecimento na BNCC é compreendido de forma neutra, desatrelado das condições sócio-culturais definidoras dos sujeitos, que neste sentido podem ser medidos pelas avaliações externas nacionais e internacionais. Portanto, conforme esta autora:

> uma proposta curricular não é nacional ou comum, no sentido de saturar com os mesmos sentidos toda e qualquer significação nos mais diferentes contextos em foco, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite [...] o movimento por uma base nacional comum reforça as avaliações centralizadas, pretende ser o guia dessas avaliações e projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos. (LOPES, 2015, p. 456 e 459).

Conforme o proposto para o ensino de história na BNCC e no DCTMA, para os anos finais do ensino fundamental, este componente curricular está inserido nestas normas na área de ciências humanas, concernente a um quadro de competências específicas.

Para a BNCC, a História junto as demais ciências humanas teria a incubencia de propiciar os educandos um pensamento critico capaz de entender o mundo que está ao seu redor bem como as relações sociais vivenciadas que os tornaria “mais aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem” (BRASIL, 2018, p.354).

> As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p.354).

No tocante ao documento da BNCC, a disciplina de história "contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área." (BRASIL, 2018, p.353).

No documento curricular do território maranhense (DCTMA) fica evidenciado o seu alinhamento com a proposta da BNCC e neste sentido, esclarece que "pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real" (2019, p.439).

> Nosso propósito aqui é apresentar uma Proposta Curricular do Território Maranhense como subsídio à prática didática dos educadores para o fortalecimento do ensino e, consequentemente, da aprendizagem. É uma responsabilidade que se define como contribuição, numa perspectiva de abordagem não linear, intercalada com algumas conexões entre diferentes vertentes e com questões sociais, políticas, econômicas e culturais." (DCTMA, 2019, p.439).

No ensino fundamental um dos principais objetivos trata de:

> [...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimular o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2018, p.400).

No tocante aos procedimentos de ensino e aprendizagem propostos pela BNCC para a História destacamos três aspectos básicos:

> 1.Pela identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes

versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidade necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p.416).

Em vários autores esta análise da história pela BNCC, mantem a visão cronológica, mantendo este campo a periodização

> As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: [...] No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. (BRASIL, 2018, p.417).

No tocante ao procedimento para o ensino, a BNCC destaca que o mesmo contempla o uso de diferentes fontes históricas, o que se constitui como algo interessante para o processo de aprendizagem para o qual corrobora a professora Selva Guimarães Fonseca.

> O professor, no exercício cotidiano de seu oficio, incorpora noções, saberes, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. como reafirmamos em vários textos, a formação do aluno/cidadão se desenvolve ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa –internet, rádio, TV, imprensa em geral-, imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos monumentos, museus etc. [...] Ao incorporamos diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas. (FONSECA, 2012, p.258-259).

E como contribuição final deste tópico, destacamos as colocações de Silva(2017) sobre a necessidade da História na aprendizagem escolar, para quem:

> A história que necessitamos é menos um elenco de temas e mais um esforço para que todos se entendam no tempo social, projetando-se para os passados e para os futuros, superando fatalidades e voluntarismos. [...] E precisamos muito da História na aprendizagem escolar e em nossos pensamentos e ações para indagarmos sobre o existente, [...] sem apenas sermos joguetes de outros sujeitos. [...] Na aprendizagem de História, Brasil e mundo são problemas de conhecimento. Precisamos de passados e de futuros. Sem sua problematização, inclusive pela aprendizagem escolar de História, ficaremos apenas no presente-nada, à mercê de quem domina na sociedade. (SILVA, 2017, p. 40/41).

ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE CONCEITOS E APLICABILIDADES: SUGESTÃO DE METODOLOGIAS PRODUZIDAS

As contribuições de Fonseca (2010, 2011), sobre o ensino da história e o que vem sendo produzido pelos estudiosos desse campo no inicio deste século, demonstram a importancia que vem adquirindo o campo disciplinar da História.

Conforme Fonseca (2010) encontra-se no final da primeira década do século XXI, entre pesquisadores, formadores, gestores e Professores uma certa compreensão de que a escola constitui um espaço complexo de debates, fontes históricas e diferentes propostas de saber.

Portanto,

> A escola constitui um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade. A História, como componente curricular, não é mais uma instância burocrática e repetitiva de soluções prévias elaboradas por especialistas. As respostas para as necessidades são formuladas de muitas maneiras, a partir das concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, debatedor, pesquisador. (FONSECA, 2010, p.9).

E continuando seu raciocínio, a autora (2010) destaca que:

> Nesse repensar, duas questões são indissociáveis: o que ensinar e como ensinar, como se depreende, por exemplo, da leitura de textos curriculares, obras didáticas e didático-acadêmicas de ampla circulação na área, tais como Fonseca, 2003; Silva e Fonseca, 2007; Bittencourt, 2003, 2004; Schmidt e Cainelli, 2004, entre outros. Vejamos, então, algumas das propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm se consolidando entre nós e produzindo resultados exitosos na aprendizagem de História por crianças e jovens. (FONSECA, 2010, p.9).

Dentre as contribuições dos estudiosos da área e que muito tem contribuído para resultados significativos na aprendizagem de estudantes de história na educação básica, conforme Fonseca (2010, p.9-10) destacam-se:

> • **O alargamento do campo da história ensinada.** Nas várias formas de organização curricular, é possível identificar a ampliação do universo de temas, problemas estudados e de materiais/fontes utilizadas no ensino de História.
>
> • **A pluralidade de leituras acessíveis às crianças e jovens.** Versões da história que eram recorrentes na historiografia debatida e ensinada na Universidade têm sido, cada vez mais, incorporadas à história ensinada na educação básica, por meio de textos didáticos e paradidáticos, de revistas,

jornais de História destinados ao grande público, filmes e outros materiais de ampla divulgação..

• **As práticas interdisciplinares.** O trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino que articulem temas históricos aos demais componentes curriculares têm se configurado, na prática, como possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades {...}. Bittencourt reconhece a importância da interdisciplinaridade, da compreensão do mundo em sua complexidade, com as articulações inerentes entre a vida social e a natureza física e biológica... No entanto, nos alerta para a necessidade de "garantir a preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade.[...], o que exige do docente um aprofundamento do seu campo de conhecimento específico e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto". (2004, p.256).

• **A produção de saberes históricos na sala de aula por meio de projetos**. Publicações e apresentações expõem experiências didáticas bem sucedidas, em escolas de diferentes lugares do Brasil, que articulam a pesquisa ao ensino, ou que têm como pressuposto do ensino a pesquisa. Sem incorrer em generalizações, às vezes, o único trabalho do aluno (da educação básica à universidade) é imprimir o texto e entregar ao professor. O exercício de produção, os projetos de trabalho que envolvem pesquisa requerem orientação, acompanhamento, discussão e avaliação em todas as fases, desde a problematização até a publicização dos resultados.

• **O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História.** Para Schmidt e Cainelli, esse trabalho no ensino de História requer respeito pelo conhecimento e pelo conjunto de representações que o aluno traz para a sala de aula. Tendo como referência suas representações, "o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias idéias sobre os fenômenos do mundo social"(2004, p.61-62). Com base em Moniot (1993), as autoras denominam os conceitos de possibilidades cognitivas. Alguns conceitos são considerados chaves para o processo de compreensão da História, tais como tempo histórico e espaço, sociedade e relações sociais, trabalho e cultura. Como possibilidades cognitivas, devem ser desenvolvidos desde os primeiros anos de escolarização.

• **A educação patrimonial.** O trabalho pedagógico com *os diferentes lugares* de *memória* (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) e com as manifestações populares (as cantigas, o folclore, as religiões, os hábitos e costumes, os modos de falar, de vestir) pode contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais. Assim, consideramos a educação patrimonial e histórica como parte do processo de alfabetização, pois possibilita leituras e a compreensão do mundo, bem como de trajetórias temporais e históricas.

• **A incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem**. A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola. Logo, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela

> formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a internet e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e das fontes iconográficas. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, também propiciam o acesso de alunos e professores à compreensão desse universo de linguagens. As metodologias propostas para o ensino de História, na atualidade, exigem uma permanente atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes, e respeito às especificidades de cada uma delas.

No sentido de contribuir com este debate, ressaltamos que em nosso Métier, seja como pesquisadora e ou professora, temos desenvolvido individualmente e ou em parceria com nossos estudantes e colegas de trabalho algumas experiências metodológicas, dentre as quais citamos: nas disciplinas das Práticas temos orientado a elaboração de projetos e propostas pedagógicas com o uso de diferentes linguagens em sala de aula; orientações de monografias tratando destas temáticas; a orientação da construção de Produtos, como proposta final, em dissertações de Mestrado, além da elaboração de propostas de formação continuada para professores (Santos e Abrantes, 2012), sobre "sugestões Didático-Metodológicas para o ensino da História", trazendo reflexões sobre "o uso de recursos e procedimentos, possibilitando a utilização de novas ferramentas de ensino, com a diversificação da prática pedagógica pautada na interação professor-estudante para a construção do conhecimento" (SANTOS e ABRANTES, 2012, p.30), da História.

Sobre a construção de Produtos, destacamos a título de exemplo o material elaborado pela mestranda Rafaella Barbosa Gomes (2020), intitulado de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como material de suporte ao(a) professor(a). Neste produto, sua autora propõe novas possibilidades de abordagens do ensino de história e cultura africana afro-brasileira.

> Fomos instigados a olhar para o mestrado oferecido pela UEMA, pois se trata de um mestrado profissional que se volta para a formação continuada de professores, a nossa intenção foi valorizar os trabalhos produzidos pelos discentes e divulgar para o uso de professores(as) da rede. O objetivo é apontar novos conhecimentos e novas metodologias que possibilitem aos professores a refletir e a produzir conhecimentos sobre a História da África, tendo como norte a BNCC e o DCTM. (GOMES, 2020, p.19).

Conforme Gomes (2020), seu estudo propiciou novas possibilidades de diferentes linguagens e fontes, propondo formas de aproximação entre a universidade e a escola e para tanto, disponibilizou para a pesquisa o site do mestrado: www.ppghist.uema.br.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel da escola como instituição formadora no atual contexto, isto nos remete a pensar o que ensinar e como ensinar nessa instituição, principalmente,

quando se trata da História, considerada entre seus estudiosos como uma disciplina que tem a natureza formativa. Face a esta constatação é perceptível entre os pesquisadores e estudiosos da história a necessidade de desenvolver um ensino dessa disciplina a partir de novas práticas e possibilidade metodológicas que se constituam em estratégias que possam favorecer a aprendizagem de conteúdos da história de forma significativa.

Considerando que desde os anos 90 do século XX, vem sendo propugnanado para a sociedade e a escola o principio da defesa democrática e democratizadora em suas relações e esta exigência nos impõe trabalhar com o ensino da história estimulando o racicínio histórico dos nossos estudantes, para que tenham clareza de que nesta mesma sociedade predomina ainda grandes diferenças de classes e ausência da respeitabilidade para com uma parcela significativa desses sujeitos. Nesse sentido consideramos que compete a historia e aos seus professores, o ensino dessa disciplina propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico, favorecedor da autonomia e da formação para a cidadania.

Na perspectiva dos estudiosos arrolados neste estudo, fica evidenciado, não apenas do ponto de vista teórico, mas também prático a importância da aprendizagem histórica na vida de nossos estudantes e na vida de todos nós.

Como professores e pesquisadores da História precisamos domonstrar a importância dessa disciplina como ciência e como campo disciplinar, que com seus conceitos e conhecimentos, possam de fato se traduzir em estratégias necessárias, tanto na escola como em outros espaços, esclarecendo e ajudando os sujeitos a desenvolverem a consciência histórica, a fim de indagarem com mais clareza sobre as coisas da nossa existência, para não nos tornarmos marionetes ou joguetos de outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em: 16 jun. 2021.

______. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < https://www.google.com/aclk?sa=l&a i=DCh cSEwjv 4o7bs urxAhU ZH60 GHfmc CyEYABAA GgJwdg &ae=2 &sig=AOD6 4_3wZ2e aoil 0fadu557oArzSFyjLOw&q&adurl&ved=2ahUKEwjKmv7asurxAhXmILkGHfBWArEQ0Qx6BAgCEAE>. Acesso em: 12 jun. 2021..

______. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: < https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjv4o7bsurxAhUZH60G HfmcCyEYA BA AGgJ wdg&ae=2 &sig =AOD6 4_3w Z2eaoi l0fadu55 7oArz SFyjLOw&q &adurl &ved=2ahUKEwjKmv7asurxAhXmILkGHfBWArEQ0Qx6BAgCEAE>. Acesso em: 112 jun. 2021.

______. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: < https://www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjv4o7bs urxAhUZH60GHfm cCyEYABAAGgJwdg& ae=2&sig=A OD64_3wZ2e aoil0 fadu 557 oAr zSF yjL Ow& q&a dur l&ved=2ahUKEwjKmv7asurxAhXmILkGHfBWArEQ0Qx6BAgCEAE>. Acesso em: 16 jun. 2021.

______. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https:// www.google.com/aclk?sa=l&ai=DChcSEwjv4o7bsurxA hUZH60GH fmcCyEYABAAGgJwdg&ae =2&sig=AOD64_3wZ2eaoil0fadu557o ArzSFyjLOw &q&ad ur l&ved=2ahUKEwjKmv7 asurxAhX mILkGHfBW ArEQ0Qx6BAgCEAE>. Acesso em: 16 jun. 2021.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais.** Brasília: SEMT. 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2021.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000. >. Acesso em: 10 jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o Ensino de História.** Estudos Avançados, 32 (93), 2018, p.127-149.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. Ed. Cortez, São Paulo- SP, 2004.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História, [vol.] 28, 55 (2008): (153-170)

CERRI, Luis Fernando (Org). **Ensino de história e educação:** olhares em convergência. Ed. UEPG, Ponta Grossa Paraná, 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História como prática.** Revista de História Regional, [vol.]15, 2 (2010): (264-278)

____________. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS.** Anais Do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Selva. **Didática e prática do ensino de história.** 12. ed. Campinas, SP: Papiros, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas:** debates e ilusões em torno do ensino de história. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Velhos e Novos Temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas. Brasília, V. 21, N. 45, pp. 445-466, 2015. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/4581/4179/8177 >

MAGALHÃES , Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha e SOIRET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.Rio de Janeiro:Casa da Palavra, 2009.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História: Contribuições para o ensino de História.** Curitiba: W & A Editores, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. MONTEIRO . GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. ENSINO DE HISTORIA Sujeitos, saberes e práticas. Ed. Mauad X. Rio de Janeiro – RJ 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: Entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

RÜSEN, Jörn. História Viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da Unb, 2007.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos, e ABRANTES, Elizabeth Sousa. **Sugestões Didático-Metodológicas para o ensino da História.** São Luís: EDUEMA, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros.** Diálogos (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010 267 Didática

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História.** Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em 12/07/2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos. A necessidade da História na aprendizagem escolar. **IN: Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia**: desafios e perspectivas. FEIJÓ, Glauco Vaz e SILVA, Thiago de Faria (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Editora vozes 2012.

CAPÍTULO 2

AS ESCOLAS HISTÓRICAS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA DA HISTÓRIA E DOS LIVROS DIDÁTICOS

Data de aceite: 03/01/2022

Júlia Constança Pereira Camêlo
Doutora em Ciências Sociais UFPA
Professora Adjunta da UEMA
Professora do Profhistória/UFMA

O presente texto é uma versão ampliada de outro que já foi publicado na obra: ***Valores para a paz.*** Organizada por Kátia Mendonça e publicada pela (Assessoria de Educação a Distância- UFPA), Belém, 2013.

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é redigir sobre a escrita da História, com a atenção voltada para o professor que está em sala de aula, assim como para outras pessoas que têm interesse pela forma como essa disciplina aparece nos livros didáticos. Fiz de forma quase coloquial, mas sem deixar de apresentar rigor na abordagem sobre as Escolas Históricas, referências e análises de como elas estão presentes nos livros didáticos. Também imaginei um professor (a) em uma comunidade distante de onde moro.

Além disso, pensei em professores de História que têm uma carga enorme de trabalho, e precisam analisar o livro didático. Coloquei um pouco da escrita historiográfica e demonstro nos livros didáticos. Também apresento o conteúdo do presente para o passado, pois meu objetivo é fazer com que o professor, além de ler sobre a escrita da História na perspectiva da história dos Annales, do Marxismo e do Positivismo, também possa apresentar essas possibilidades para seus alunos.

Os grupos de historiadores que escrevem temas afins, dentro de um pensamento que apresenta uma certa sintonia, constituem o que se convencionou chamar de Escolas Históricas. Aqui, trataremos das três que predominaram nos últimos séculos: Escola dos Annalles, Materialismo Histórico e Positivismo.

O que é História?

Essa é fácil. Quem não sabe que história é o estudo do passado para a compreensão do presente, visando à modificação do futuro. Isso a gente sabe desde o ensino primário. Isso é coisa do meu tempo, pois hoje, do primeiro ao nono ano, é tudo Ensino Fundamental. Nesta nossa conversa, vamos combinar o seguinte: a palavra **primária** representa o **passado**. Ensino Fundamental, a **atualidade***,* ou seja, o **presente.** Se você resolvesse fazer uma pesquisa sobre esse tema, de onde partiria? Do hoje, da sua necessidade de saber como era no passado o ensino primário? Creio que sim, pois, só em falar isso, me ocorreram perguntas do tipo: como será que eles estudavam História naquela época? Por que mudou o nome? Podemos despertar para essa temática pelo fato estarmos

trabalhando com crianças nessa fase de estudo ou por causa de um concurso. Portanto, a nossa motivação é do agora, pois, só assim, o interesse faz sentido para nós.

Podemos concluir então que o estudo do passado é uma motivação do presente, gerada pelas inquietações, também do presente. Os "fios condutores" do presente nos levam a buscar as memórias do passado. Por exemplo, se você não conhece a Praia Grande, em São Luís, quando vier a conhecer esse espaço, certamente ficará curioso e com e vontade de saber mais sobre os séculos XVIII e XIX.

Então, que tal começarmos este artigo do presente? Espere um pouco. Deixa eu te explicar mais essa questão do tempo e o que é historiografia.

Será que história significa apenas **tempo**?

Quando começou a sua história? Calma! Eu não estou querendo saber a sua idade, apenas quero ilustrar que o seu nascimento foi um fato que vem gerando novos acontecimentos. Você pode ter mudado de um lugar para outro, casado, tido filhos, participado de atividades sociais na sua escola, na sua comunidade. Depois, fez faculdade e agora está conversando comigo. Isso pode ser um pouco da sua história e da história da sua comunidade em um determinado tempo. Afinal, sua vivência social está entrelaçada à de outras pessoas. Tudo isso para dizer que a historiografia tem o papel de analisar, narrar a história dos indivíduos que vivem em sociedades, de acordo com o pensamento filosófico de cada época.

Para Elza Nadai e Joana Neves, história é também a **realidade histórica**. **O relato histórico** de tudo isso é história, assim como a **investigação** dos historiadores. Se eu for até a sua comunidade realizar entrevistas, coletar documentos com você e com outras pessoas da sua região, certamente que estarei fazendo história. E no momento em que eu escrever sobre o que investiguei, usarei um **discurso** que terá por base as informações do pensamento próprio da **historiografia** dos tempos atuais.

Assim, como diz Keith Jenkins, a palavra história cobre tanto o passado, "tudo o que se passou antes e em todos os lugares, e a historiografia se refere aos escritos dos historiadores", (JENKINS, Keith. 2001, p. 25).

Você ainda está se perguntando: Afinal, o que é historiografia? Vamos retomar a nossa conversa. Digamos que eu fosse aí na sua comunidade, fizesse entrevistas, examinasse documentos, procurando construir uma narrativa do passado dela, e como resultado dessa pesquisa eu publicasse um livro ou alguns artigos, estaria realizando o ofício do historiador. Dessa forma, a história da sua comunidade estaria sendo interpretada, iria para a Internet, para as estantes das bibliotecas, enfim. O passado da sua comunidade seria colocado em um texto realizado por um pesquisador, porém, outros historiadores também podem fazer o mesmo. Logo, historiografia pode ser definida como a escrita da história realizada por vários historiadores que interpretam os fatos conforme a época em

que vivem.

Agora, sim, voltemos:

É possível concordar comigo que no contexto atual o "grande lance" é falar de identidade cultural, cidadania, interdisciplinaridade, pluralidade, cultura etc. Como a história consegue construir concepções sobre estes campos do saber? Ou seja, como ela agrupou as áreas, os campos de estudo, que pensamentos norteiam a história sobre esta temática?

A história cultural tem uma forte presença nos estudos históricos da atualidade. Para Sandra Pesavento, a história cultural teve como berço a França e se expandiu para todo o mundo, Brasil, Alemanha, Itália, Grã- Bretanha, Estados Unidos etc. (PESAVENTO, S. 2003).

Apesar de Sérgio Buarque de Hollanda, ter escrito "Raízes do Brasil", trazendo traços de um olhar culturalista, na década de 1933, e Gilberto Freire, "Casa Grande & senzala", época em que predominava a história positivista, e só a partir da década de 1940, autores como Caio Prado Júnior influenciaram a escrita da história com uma visão marxista, e a história cultural só será mais fecunda na década de 1990.

A historiadora Sandra Jatahy Pesavento elencou alguns campo e autores desse período influenciado pela história cultural.

a. **Imaginário e representação**: José Murilo de Carvalho (UFRJ), Sandra Pesavento (UFRGS), Laura Mello e Sousa (USP), Ronaldo Vainfas (UFF).

b. **História e Literatura**: Lúcia Lippi (FGV/CPDOC), Antônio Celso Ferreira (UNESP), Nicolau Sevcenko (USP),

c. **Historiografia da memória**: Eliana Dutra (UFMG), Edgar De Decca (UNICAMP), Loiva Féliz (UPF).

d. **A escrita e a leitura, a retórica e a recepção**- Luís Carlos Villalta (UFMG), Janaína Amado (UnB).

e. **Linguagens: visuais, corporais, imagéticas, sonoras, teatro, cinema**- Rosângela Patriota (UFU) - teatro, Alcides Ramos(UFU) - cinema, Arnaldo Contier (Univ. Mackenzie) - Música e Marco Napolitano(UFPR), Jorge Coli (UNICAMP) - artes plásticas, Cláudia Fay (PUCRS) e Isabel Lustosa (Fundação Casa de Rui Barbosa).

f. **Historiografia brasileira Contemporânea**- temática - cidades: Maria Stella Bresciani (Unicamp), Sandra Pesavento (UFRGS), Magda Ricci (UFPa)

g. Temas agregados a **construção simbólica**- etnia- escravidão; Sílvia Lara e Sidney Chalhoub (Unicamp), João Reis (UFBA), Flávio Gomes (UFRJ), - gênero- Margareth Rego (Unicamp), Raquel Soihet (UFF) e Eni Mesquita Samara (USP),

Mary Del Priori (USP), - **identidade nacional brasileira** - Lúcia Lippi (CPDOC/FGV), José Murilo de Carvalho (UFRJ), Lília Schwarcz (USP).

Essa pequena mostra exemplifica a diversidade de campos em que a história tem atuado e o quanto os programas de pós-graduação têm realizado pesquisas. Os historiadores vêm divulgando seus trabalhos, publicando livros e participando de eventos científicos. Além disso, mostra o quanto a história cultural tem predominado na produção historiográfica brasileira. Portanto, este é um breve resumo das linhas e campos de pesquisa, cuja produção tem sido ampliada, principalmente no campo das identidades e das linguagens.

Você agora ficou curiosa (o) para saber qual o pensamento, a teoria que norteia essa visão da história cultural. Pois bem, é hora de conversar sobre como e quando os historiadores começaram a pensar em cultura nas vertentes que temos hoje.

ESCOLA DOS ANNALES

Já era século XX, a primeira guerra já havia acontecido, o socialismo estava implantado na Rússia, e a história já não apoiava mais o Estado Nação, historiadores franceses insatisfeitos com a história positivista resolveram fundar uma revista que agregasse pensadores de áreas e correntes de pensamento distintos. Em 1929 Lucien Febvre e Marc Bloch fundaram a revista "Escola dos Annales", na França. Você deve estar perguntando qual era a tendência e o que essa historiografia evidenciava? Pois, para a maioria dos historiadores, os positivistas reforçaram o Estado – Nação, e o marxismo destacou a contradição e procurou dar voz às classes operárias. Afinal, que "apito os fundadores dos Annales tocavam"? Qual a tendência?

José Carlos Reis entende que, principalmente, Febvre fez a crítica ao marxismo, afirmando que se tratava de mais uma ideologia do progresso, que produziu uma história teológica, pois apregoava um fim paradisíaco, ou seja, o comunismo seria o homem desprovido da ganância, da individualidade, vivendo em paz para sempre. Seria mais uma versão a serviço dos poderosos políticos dogmáticos.

Mas a produção dos historiadores dos Annales, econômica-social, influenciada pelo estruturalismo se contrapôs ao acontecimento e estava preocupada em fazer uma história de coletividades e não apenas de indivíduos. L. Febvre e Marc Bloch não eram marxistas, mas, produziram uma história sob essa influência.

Assim, José Carlos Reis, baseado em F. Dosse, pergunta se não seria os Annales, "uma 3ª via, respondendo a tecnocracia, interessando-se muito pela organização econômico-social que possibilitaria o bem-estar das massas e pouco por política, que não apoiava mais o Estado Nação, mas um novo poder de banqueiros, executivos, empresários do Estado-Empresa, gerenciado por burocratas planejadores socioeconômicos.

O que a história estaria justificando?

A história, segundo essa organização, estaria fornecendo dados à ação da tecnocracia, pois a percepção dos críticos que analisam a historiografia é de que o grupo francês procurou construir um discurso "neutro" que não ferisse os Estados Unidos, nem a União das Repúblicas Soviéticas. Afinal, o tempo era de Guerra Fria. Essa neutralidade consolidava-se com a escrita apolítica; era hora de apaziguar reconhecer a crise, debater, problematizar, o tempo era de pós-guerra. (REIS, J.C. 1996). Vejamos então, resumidamente, um pouco desta escola:

Peter Burke na obra "A Escola dos Annales" - 1929-1989, afirma que seus historiadores revolucionaram a historiografia e dividiu-a em três gerações:

1ª geração

Liderada por Lucien Febvre e Mac Bloch, que junto com geógrafos, sociólogos etc., fundaram, em 1929, na França, a Escola dos Annales, cujas principais posturas e propostas eram:

a. Critica à história positivista, dos acontecimentos e datas;

b. Diálogo com outras disciplinas: Sociologia, Geografia, Psicologia, etc.

c. Utilização de fontes, arqueológica, registros cartoriais.

d. Preocupação com os assuntos do imaginário, ou seja, do mental.

Essa geração marcou pela forte crítica à história tradicional, positivista, pelo empenho em trazer para a história a colaboração das outras áreas do conhecimento e pela introdução à pesquisa de fontes não oficiais.

> (...) o progresso no sentido de uma história total e o imaginário devem realizar, antes de mais nada, pela consideração de todos os documentos legados pela sociedade: o documento literário e o documento artístico, especialmente, devem ser integrados em sua explicação, sem que a especificidade desses documentos e dos desígnios humanos de que são produto seja desconhecida. Vale dizer que uma dimensão - essencial - que, em grande parte, ainda falta à história é a do imaginário, essa parte do sonho que, se deslindarmos bem suas relações complexas com as outras realidades históricas, nos introduz tão longe no âmago das sociedades. (...).
> (LE GOFF. J. A nova História. Lisboa: edições 70, 1986).

2ª geração

Teve como principal influência a figura do historiador Fernando Braudel, que assumiu a direção da revista em 1948 e ficou até 1968. Sua obra "o Mediterrâneo na época de Filipe II" exemplifica a influência marxista, constrói a longa duração, consolida termos como **estrutura** e **conjuntura,** pois foi profundamente marcada pela influência de sociólogos, demógrafos, economistas, enólogos e antropólogos (BOUDÉ, G. MARTIN, H.

1983. p. 132.)

Essa geração produziu ainda:

Demografia história- baseada em séries de casamento, nascimento e falecimentos.

História econômica- apoiava-se em séries de preços de produção e rendimentos.

História quantitativa- lida com estatísticas, fundamentais à história social.

História social - baseia-se em documentos dos registros paroquiais: certidões de casamento, falecimento, nascimentos.

Não há dúvidas de que o trabalho da 2ª geração dos Annales expõe o empenho dos historiadores, no sentido, de construir análises das estruturas em uma longa duração, em busca da história total.

3ª geração

Em 1969, estiveram na direção da revista os jovens André Burguère Jacques Revel; em 1972, Braudel aposentou-se, e Jacques Le Goff assumiu, permanecendo até 1977, quando François Fuert o substituiu na direção dos Annales.

A 3ª geração na década de 1970 iria se deparar com a crítica, pela falta de um método e a verificação de que a proposta de estudar o imaginário religioso, as mentalidades, ou seja, a construção da **Nova História,** dos fundadores da revista Marc Bloch e L Febre foi deixada de lado pela historiografia. Além disso, historiadores como Paul Veyne, já influenciado pelos postulados de filósofos pós-modernos, colocou em choque a cientificidade da história, afirmando que ela não passa de um gênero narrativo, baseado em fatos acontecidos, portanto, capaz de produzir apenas **verdades** (VEYNE Paul, 1982).

Outra crítica veio do literata Lawrence Stone, que alardeou o **ressurgimento** da narrativa, por entender que a historiografia recente, dado o declínio da história científica, está voltando a fazer o que sempre fez: contar estórias, criar enredos, intrigas etc. (FERREIRA, A. C. Pós História, Assis - SP. 44: 23-44, 1996).

Após a crítica detectar que a segunda geração dos Annales não realizou as propostas dos seus fundadores, como vimos, ela refletiu mais o econômico que o simbólico. Temos a impressão de que os historiadores, dentre eles Le Goff, voltaram a ler M. Bloch e procuraram resgatar o simbólico. Como àquelas alturas os historiadores já haviam "bebido" em outras áreas a linguística, a psicanálise e a antropologia, observamos que a análise enveredou para o cultural.

Toda a crítica às mentalidades, o alargamento das fronteiras entre história e literatura, fez segundo R. Vainfas, os historiadores das mentalidades, que reconhecem a importância do simbólico, partirem de 1980 em diante, para nos **novos** campos, dentre eles **a micro-história,** maior refúgio da **história cultural**.

Os historiadores construtores da micro-história preocupam-se em desvendar o

processo investigativo. Assim, suas buscas por fontes e nas fontes geralmente tiveram uma formação marxista e partem do **particular** para o **geral**. O exemplo clássico é o de Carlo Ginzburg, na obra "**O queijo e os vermes"** São Paulo: Companhia das Letras, 1987, ao reconstruir a partir de depoimentos a inquisição, a vida de um habitante de uma aldeia, procurando encontrar nas suas leituras escritas e orais como ele construiu a sua ideia de criação do universo. Por isso, entendo que eles não perderam a perspectiva de uma história total, mesmo que seja no micro.

A história cultural, apesar de plural, apresenta características que indicam um perfil que norteia esse campo de pesquisa:

a. Recusa o conceito vago de mentalidades;

b. Visualiza o popular;

c. Valoriza as estratificações e os conflitos socioculturais como objeto de investigação.

Das principais propostas investigativas sobre o cultural, oriundas daqueles que não concordavam com o conceito de mentalidades, mas vislumbravam o popular, destacamos a do italiano Carlo Ginzburg, cujas formulações trazem as noções de cultura popular e de **circularidade cultural**, Roger Chartier, francês, construiu o conceito de **representação** e **apropriação**. O inglês Edward Thompson buscou compreender o popular pelas **tradições**.

> (...) a defasagem entre os textos lidos por Menocchio e o modo como ele os assimilou e os referiu aos inquisidores indica que suas posições não são redutíveis a um ou outro livro. por um lado, elas reentram numa tradição de formação humanista: tolerância em reduzir a religião, à moralidade etc. trata-se de uma dicotomia só aparente, que remete na verdade a uma cultura unitária que não é possível estabelecer recortes claros. Mesmo que Menocchio tenha entrado em contato, de maneira mais ou menos mediada, com ambientes cultos, suas afirmações em defesa da tolerância religiosa, seu desejo de renovação radical da sociedade apresentam um tom original e não parecem resultados de influências externas passivamente recebidas. As raízes de suas afirmações e desejos estão fincadas muito longe, num estrato obscuro, quase indecifrável de remotas tradições camponesas.
> GINZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Cia. das Letras. 1987.

Neste contexto em que, paralelamente, americanos e europeus produziam história cultural, foi se desenvolvendo a Nova História Cultural que, influenciada pela Antropologia Interpretativa norte-americana e da Sociologia, permitiu vislumbrar novas abordagens (HUNT, 1992).

Nesse sentido, ao lado da influência de autores importantes como Mikhail Bakhtin, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, os estudiosos da História Social e da Nova História Cultural retomaram ideias fundadoras presentes nos trabalhos de Norbert Elias desde o final da década de 1930, sobre civilização e processo civilizador, gerando novos interesses

e novas perspectivas nos estudos dos costumes e da vida cotidiana dos mais diferentes grupos sociais, em particular daqueles ligados ao mundo do trabalho.

Essas principais influências teóricas trouxeram contribuições interdisciplinares que renovaram a área de História, colocando os campos da História Social, e da Nova História Cultural como alguns dos mais proeminentes no final do século XX e início do século XXI (BURKE, 2002, 2005).

Autores como Mikhail Bakhtin fizeram com que os historiadores se voltassem para a percepção das várias vozes existentes nos documentos históricos, concentrando-se em compreender a polifonia que estes carregam, trazendo pressupostos teóricos e metodológicos da Semiótica para o instrumental de pesquisa e de análise da História (BAKHTIN, 2002).

Michel Foucault levou à percepção e à crítica dos "regimes de verdade" do Estado e das Ciências, problematizando-os como expressões de determinada cultura e direcionando o olhar do historiador para o controle social sobre o eu e sobre o corpo. Surgiu então a necessidade de se estudar o poder em todas as dimensões sociais, não mais numa simples relação vertical entre Estado e sociedade, mas também de forma horizontal, nas mais variadas formas de vivência cotidiana.

Daí as ideias relacionadas ao estudo da microfísica do poder e o entendimento de que as práticas discursivas são objetos fundamentais de estudo que podem revelar a construção ou a constituição do que são os próprios objetos da fala (FOUCAULT, 1984, 1985, 1988 e 1996).

Pierre Bourdieu trouxe para o debate dos temas históricos o conceito de campo, a teoria da prática/habitus, as ideias sobre reprodução cultural, capital cultural e capital simbólico, construindo uma análise sobre a cultura em termos de bens, de produção, de mercado, de investimento, buscando compreender qual a relação que se estabelece a partir desse olhar entre a construção de identidades e as possibilidades de mudança social (BOURDIEU, 2003, 2005).

Norbert Elias, com seu trabalho sobre o processo civilizador fez com que os profissionais da História intensificassem os estudos e as análises sobre mudanças sociais, especialmente a mudança dos costumes na vida privada e na vida pública e a importância crucial dessas mudanças para a consolidação de uma civilização ocidental que se autoproclamou referência e modelo de comportamentos individuais e coletivos para outros povos e culturas do mundo (ELIAS, 2000).

Para Peter Burke, o estudo de Norbert Elias sobre o processo civilizador – publicado em 1939, mas negligenciado durante décadas – foi tratado com a devida consideração por sociólogos e historiadores apenas a partir das décadas de 1970 e 1980. O livro buscava contribuir com a teoria sociológica sobre mudança social e mobilizava ideias de autores como

Weber, Freud e Durkheim, com grande destaque para a área de História, concentrando-se sobre determinados aspectos da vida social na Europa ocidental, sobretudo no final do período medieval.

Tais aspectos relacionavam-se a temas hoje considerados importantes para a História Social e a Nova História Cultural, tais como os comportamentos humanos em relação aos hábitos alimentares ou de higiene. Elias, ao falar da história da cultura material e do corpo, chegou a considerar como importantes documentos do cultural material alguns objetos como o lenço e o garfo, sustentando que estes eram instrumentos que favoreceram enormes mudanças de comportamento, instrumentos do que veio a ser denominado "civilização". Este termo pode ser compreendido, segundo Burke, como uma espécie de transição entre os limites do constrangimento e da vergonha, sendo que Elias defendeu a ascensão do autocontrole como uma forma de integração social (BURKE, 2002).

Certamente, sua obra também foi observada a partir de uma perspectiva crítica, pois se restringiu à abordagem de uma história europeia, sendo o próprio conceito de civilização em termos de existência da vergonha ou do autocontrole considerado problemático, já que sob esse olhar quase toda sociedade seria civilizada. No entanto, foi o fato de Elias trazer a história da cultura material e a história do corpo para construir sua argumentação, que influenciou e ainda influencia historiadores de todo o mundo quanto ao olhar sobre a potencialidade de determinados temas e documentos históricos, para se tratar da vida cotidiana de grupos sociais ligados ou não ao mundo do trabalho.

Também as noções de construção cultural e de apropriação cultural a partir das próprias representações que interferem na realidade, construindo-a e desconstruindo-a, foram estabelecidas principalmente por Michel De Certeau, ao estudar a reutilização e a (re)invenção do cotidiano a partir das escolhas dos sujeitos e suas relações com a cultura material existente em determinados contextos históricos (DE CERTEAU, 2000 e 2002).

Essas ideias e trabalhos fomentaram o debate sobre a "construção cultural" de conceitos como classe, gênero, comunidade, identidade, e de práticas como "(re)invenção" de tradições. Dessa forma, os historiadores passaram a enxergar os estudos das práticas dos grupos sociais como problematizações possíveis e não como premissas fechadas sobre temas históricos, ampliando assim as condições de interpretação das ações e motivações dos sujeitos históricos.

Com a abertura dessas perspectivas teóricas e temáticas ligadas ao campo da História Social e da Nova História Cultural, muitos trabalhos estão sendo desenvolvidos em todo o mundo e também no Brasil, que têm renovado a historiografia e o esforço sempre urgente de compreensão da atuação e das demandas de novos sujeitos históricos em nossa sociedade.

Vejamos agora como os historiadores influenciados por essa escola histórica

escreveram a temática dos bandeirantes no livro didático.

> (...) a defasagem entre os textos lidos por Menocchio e o modo como ele os assimilou e os referiu aos inquisidores indica que suas posições não são redutíveis a um ou outro livro. por um lado, elas reentram numa tradição de formação humanista: tolerância em reduzir a religião, à moralidade etc. trata-se de uma dicotomia só aparente, que remete na verdade a uma cultura unitária que não é possível estabelecer recortes claros. Mesmo que Menocchio tenha entrado em contato, de maneira mais ou menos mediada, com ambientes cultos, suas afirmações em defesa da tolerância religiosa, seu desejo de renovação radical da sociedade apresentam um tom original e não parecem resultados de influências externas passivamente recebidas. As raízes de suas afirmações e desejos estão fincadas muito longe, num estrato obscuro, quase indecifrável de remotas tradições camponesas.
> GINZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Cia. das Letras. 1987.

Repare que o autor se preocupou em apresentar as visões positivistas do "herói" e a marxista do dominador, "bandido". Convida o leitor a refletir sobre o assunto, mas toma o cuidado de não tomar partido. Eis o reflexo do que já colocamos anteriormente, com a constatação de João Reis, de que a tendência da escola é problematizar o assunto, colocar as posições estabelecidas e procurar os valores de ambas como recomendava M. Bloch, compreender sem julgar, o que para ele não significa necessariamente, neutralidade, mas uma visão da história que atende ao modelo de Estado-empresa. Não apenas isso, mas também uma história que apresente versões dos fatos, para que os sujeitos sejam vistos e ouvidos enquanto grupos protagonistas do processo histórico.

MATERIALISMO HISTÓRICO

O materialismo histórico tem seus fundamentos no pensamento Karl Marx (1818-1883) e Frederich Engels (1820-1895), ainda, no século XIX, ambos contemporâneos dos positivistas, mas nem por isso viam a história como o acúmulo e justaposição de fatos acontecidos no tempo, pois, para eles, a história é um processo, cujo motor interno é a contradição (F. BARBOSA, Leila. .A. A. SOUSA, Maria. S, 2003. p.53).

> (...) de forma simplificada, pode-se afirmar que o marxismo é responsável pela demonstração da importância do fator econômico na história. Mais do que isso, porém, a análise marxista permite, em primeiro momento, estabelecer a base material concreta sobre a qual se organiza a sociedade e, em seguida apreender a complexa rede de inter-relações que se verificam entre a base material, considerada a estrutura da sociedade, e demais níveis de organização social: a política, a religião a cultura, a ideologia, a arte, que formam o que de chama de superestrutura social (...).NADAI, E. NEVES, J. História geral. São Paulo: Saraiva, 1994. p.12).

Eles procuraram entender o capitalismo e elaborar uma proposta de transformação, cujo ponto de partida foi a concepção dialética do filósofo idealista Hegel, a tese (afirmação),

antítese (negação) e síntese (superação). K. Marx não nega a visão de Hegel, mas entende que isso precisa acontecer no campo da prática social.

O capitalismo seria o que estava posto "afirmado", e a exploração dos trabalhadores, o resultado da prática capitalista à "negação" deste. Mais cedo ou mais tarde, a luta de classes, "o motor da história", para Marx superaria o capitalismo, e em seu lugar o socialismo seria implantado, ou seja, uma etapa necessária que antecederia o comunismo, pois a sociedade ainda tinha Estado, a exemplo do que foi implantado na Rússia, sob o comando dos trabalhadores proletários. O estágio seguinte na marcha das sociedades seria o comunismo, ou seja, uma sociedade sem Estado.

Segundo Marx, o homem transforma a natureza para sobreviver, não de forma isolada, mas em sociedade, cujas relações não dependem diretamente de sua vontade, mas do mundo que ele precisa transformar e dos meios que utiliza para isso. Assim, as relações que os homens estabelecem entre si dependem das relações de produção. Daí porque popularmente a visão marxista da história ganhou a fama de economicista, pois nessa perspectiva o processo produtivo é condicionante para o desenrolar da história. Portanto, não seriam as ideias que provocariam as transformações, mas as condições materiais.

No Brasil a influência materialista aconteceu no século XX, década de 1940, quando Caio Prado Jr, historiador brasileiro, interpretou o período colonial brasileiro pelo viés econômico e concluiu que o sentido da colonização era produzir para exportar, ou seja, abastecer os mercados europeus. Já Fernando Novais, ao estudar a crise desse sistema, percebeu que ele entrou em crise por causa das suas próprias contradições: queda na produtividade das áreas plantadas, pirataria, etc. Problemas como estes foram se avolumando e acabaram por fazer sucumbir o sistema.

Outro exemplo interessante é a interpretação do sociólogo Otávio Ianni, que influenciou a esquerda brasileira durante o regime militar, a partir de 1964. Segundo a sua visão pautada no marxismo, a ditadura estava fadada ao fracasso, pois o autoritarismo geraria crise, inclusive, econômica, pois a população se insurgiria contra o governo após ter seus direitos caçados e faria a revolução, para, em seguida, implantar o socialismo. Porém, o que se verificou não foi essa contradição, uma vez que, na década de 70, ocorreu o chamado "milagre econômico", e os militares ficaram mais de vinte anos no poder.

Voltemos ao ponto dos parágrafos anteriores. O que caracteriza a história, na análise materialista?

a. é dinâmica e está em constante transformações, devido às suas contradições internas, geradas pela luta entre as diferentes classes;

b. precisa ser entendida na sua totalidade;

c. trata das coletividades;

d. é uma ciência que analisa as estruturas da sociedade;

e. divide a sociedade em dominadores, os donos do capital, e dominados, a classe operária, os despossuídos, os que vendem a sua força de trabalho;

f. Procura sustentar e dar voz à classe operária, para que esta, por meio da revolução, acenda ao poder.

Chegou a hora de verificarmos essas ideias e os postulados do marxismo refletidos nos nossos livros didáticos.

> TEMA- BANDEIRANTES
> Bandidos e inescrupulosos caçadores de índios, despovoadores do sertão, porque serviram as classes dominantes abastecendo em períodos críticos o mercado de escravos, os bandeirantes passaram pela historiografia oficial como grandes heróis. (...). Estabelecidos na terra conquistada, sem perceber eram muito ignorantes para localizarem-se com precisão alargaram a posse portuguesa. (CHIAVENATO J. J. PILETTI, N. C. História e vida. São Paulo: Ática, 1991. apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". Época. São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001).

Podemos perceber neste fragmento que os bandeirantes, antes heróis, no positivismo, são identificados como a serviço das classes dominantes, cujo papel era oprimir, explorar e tomar os índios à força para serem escravos do capital.

Essa visão, que traz o conceito de modo de produção e lutas sociais, veio substituir, na década de 1980 a história política fundamentada no poder do Estado-Nação, trazendo personagens como: escravos, índios, mulheres, isso devido ao aumento dos cursos de pós-graduação, principalmente, no Rio de Janeiro e São Paulo, bem como da luta em prol da democracia (BITTENCOURT, 2003, p. 53).

Você reparou no quanto o processo de produção historiográfica tem seu próprio tempo e ritmo? Em 1929, estava surgindo na França uma escola de pensamento, que entendia o modelo teórico marxista como insuficiente para a explicação histórica. Já no Brasil, a produção influenciada pelo marxista foi forte até os anos 80. “Raízes do Brasil”, e “Casa grande & Senzala” foram revisitadas quando a Escola dos Annalles foi se tornando referência. a partir de 1990. Elas já tocavam nas questões culturais.

Nesse texto onde estamos organizando a narrativa do **presente** para o **passado**, ainda estamos no século XIX e vamos apresentar o pensamento positivista que já citamos, mas não aprofundamos muita coisa. Como já foi apontado aqui, a Escola dos Annalles, fundada em 1929, tinha em seus quadros marxistas e positivistas que procuravam novos métodos, fontes que melhor servissem para a interpretação histórica. Estes pensadores refletiam, no começo, muito do estruturalismo marxista, mas a crítica foi muito forte no

positivismo, o que indica a presença dos dois pensamentos, nos séculos XIX e XX.

ESCOLA POSITIVISTA

O século XIX, dentre outras coisas, foi marcado pela **razão**, pois as ideias iluministas entendiam que a humanidade iria cada vez mais dominar a natureza, por meio da evolução progressiva. Dessa forma, a ciência se impunha sobre as explicações dos teólogos, e as respostas estavam sendo passadas para os filósofos. O liberalismo surgia como resposta ao que acontecia, possibilitando um momento de expansão não apenas comercial, mas também sociocultural, econômica e política. Nessa construção de um Estado liberal e humanista, a história, que é capaz de permitir a sedimentação das classes emergentes, esteve em busca do conhecimento **verdadeiro**, com vistas a se tornar uma ciência, dotada de um método. E assim, conseguiu produzir o que conhecemos hoje, por história dos grandes vultos, de personalidades, ou história tradicional.

Qual seria então a função do historiador? E quais as suas preferências? Como escreviam a história?

Os historiadores em geral eram liberais; mas às vezes, pelo fato de serem estadistas e políticos, podemos dizer que eles produziam obras de caráter político, o que não os impedia de realizarem narrativas românticas e nostálgicas do passado. Afinal, o século XIX foi marcado pelo processo de unificação dos Estados, e cada país procurou levantar a documentação referente a seu passado para construir a sua identidade nacional.

Os historiadores ditos positivistas são diferentes de Comte, porque não buscam leis para a história, mas um método. Para ele, a história positivista é fruto da filosofia da história alemã. L. Von Ranke teria sido um dos principais historiadores do século XIX. (REIS, J.J. 1995.p. 41).

Para José João Reis, a história científica pretendia criar um método que dependia da postura do historiador ao exercer suas funções, pois a ele cabia:

a. Recuperar eventos políticos;

b. Selecionar documentos escritos e oficiais;

c. Buscar a neutralidade e a objetividade;

d. Ser capaz de reunir fatos, após a realização da crítica aos documentos, auxiliado pelas técnicas de disciplinas como: filologia, diplomática;

e. Organizar cronologicamente os fatos, em forma de narrativa.

Como o positivismo surgiu ligado às transformações da sociedade europeia ocidental, quando a industrialização estava sendo implantada era importante ver a história como um

levantamento “científico dos fatos”, sem qualquer interpretação. Logo cabia ao historiador encadear os acontecimentos numa relação determinista de causas e consequências, relatando os feitos políticos, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos.

Já que o positivismo defendia um progresso constante e a correção das desordens para o estabelecimento da ordem, conhecer as causas e consequências do que leva à guerra, por exemplo, poderia facilitar a elaboração de estratégias corretivas. Assim, em linha gerais, esse pensamento foi primordial na tentativa da história em se tornar uma ciência.

Se olharmos para os positivistas apenas pelo prisma da posição dos historiadores, muitas vezes, políticos liberais, podemos vê-los tão comprometidos com os estados nacionais quanto os cronistas do período medieval. O que os tornavam diferentes dos seus antecessores?

Vejamos como a história positivista foi colocada nos livros didáticos:

TEMA-BANDEIRANTES

(...) chefes destemerosos e enérgicos

(...) vestiam gibões de couro acolchoados de algodão, protegendo-se das flechas da indiada: sapatões fortes de cordão, chapéus desabotoados para poupá-los da solheira; facões nas cinturas e espingardas a tiracolo (...)

espera-os o imenso dos sertões. Lutas com os índios impiedosos (...). As cachoeiras a transpor com as canoas nas costas ou em correeiras pavorosas.(...) Esseshomens rudes, ousados, impetuosos cruéis, mas que embora visando os seus alvos de cobiça, romperam pelo sertão a dentro, transpuseram a linha de Tordesilhas, tornaram brasileiras regiões destinadas à Espanha. (M. SETTE, **História do Brasil.** São Paulo: Melhoramentos, 1946. apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época.** São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001).

Esse trecho escrito em 1946 ilustra a produção histórica no Brasil, sob o prisma positivista. Os bandeirantes figuram como destemidos, valentes, e suas ações foram responsáveis pela ocupação do território, fator importante para a definição das fronteiras do país. Eles são “heróis” desbravadores, vencem obstáculos, lutam contra a natureza, os índios, indo além dos limites estabelecidos. Era esse o espírito positivista: romper com o estabelecido e ir além. Afinal, naquela época a industrialização buscava desenvolver tecnologia e conquistar mais mercado para seus produtos. Cabia à ciência descobrir causas, encontrar resposta e agir no sentido de alterar o que estava posto, sem, contudo, perverter a ordem.

Segundo Circe Bittencourt, os primeiros “compêndios de história” (livros didáticos), publicados no Brasil são da metade do século XIX, baseados na história universal positivista, produzida pelos franceses, Charles Seignobos era o autor preferido, e sua ênfase era dada ao conceito de “civilização”. Afinal o momento era de conquista da África e Ásia pelo imperialismo, cabendo aos europeus a missão de levar a civilização aos povos “bárbaros”.

Somente no final do século XIX, foram escritos os primeiros compêndios por intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que eram adotados pelo colégio Pedro II e liceus do curso preparatório para o ensino superior. O romancista Joaquim Manuel de Macedo era professor no Colégio Pedro II e transformou suas aulas em um livro "lições de história do Brasil, em 1861, cujo teor versava sobre uma história política protagonizada pela elite administrativa e militar, organizada cronologicamente, incentivando a memorização dos acontecimentos históricos (BITTENCOURT, Circe. Nossa História, dez, 2003, p. 52-54).

Assim, conforme o descrito, o positivismo esteve bem presente na formação das elites brasileiras, cujas marcas perduraram por longo tempo, ou quem sabe, ainda estejam presentes nas nossas escolas, atualmente.

Essa exposição, mesmo que sucinta, é o resultado de uma preocupação que temos com a falta dessa história da escrita da história nas salas de aulas, para que professores e alunos se apropriem da forma como a história é escrita, ou seja, da sua teoria

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Leila Amum Alles SOUSA, M. Socorro. **Filosofia:** vamos filosofar! São Luís: UEMA, 2003.

BITTENCOURT, Circe. " O livro didático não é mais aquele". **Nossa História (**RJ)/ Biblioteca Nacional, n. 2. dez, 2003.p. 52-54.

BOUDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Portugal: publicações Europa,1983.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989**): revolucionou a historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

BAKHTIN, Michail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. São Paulo: Annablume, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_______. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. 6ª ed., São Paulo, Papirus, 2005.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHIAVENATO J. J. PILETTI, N. C. **História e vida.** São Paulo: Ática, 1991. apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001).

DE CERTEAU. Michel. **A invenção do cotidiano**. 2 vols., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000/2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizatório**. 2 vols., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_______. **História da sexualidade**. 3 vols., Rio de Janeiro, Graal, 1984/1985/1988.

_______. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

HUNT, Lyn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Antônio Celso. "História e literatura: fronteiras móveis e desafios disciplinares". **Pós-História**, (Unesp -Assis - SP).n. 04, 1996.

FILHO REIS. Daniel Araão. "o colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita" IN: FERREIRA, J. (org.) **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.)

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIOVANNI, JUNQUEIRA ,TUONO, História**:** compreender para aprender, FTD,1999.apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001.

JENKINS, Keith. **Repensando a história**. trad. Mário Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

LE GOFF, Jacques. **A nova História**. Lisboa, Edições 70, 1986)

M. SETTE, **História do Brasil.** São Paulo: Melhoramentos, 1946. apud. PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001).

NADAI, Elza. NEVES, Joana. **História geral**. São Paulo: Saraiva, 1994.

PEREIRA, Paula. "as tintas da história". **Época**. São Paulo. Globo. n. 162, p. 50-57, junho/2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, José Carlos. "Sobre a identidade ideológica dos Annales: a polemica e uma hipótese" **História** (Unesp-SP) v 15, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. "Da história das mentalidades à história cultural" **História** (Unesp-SP) v 15, 1996.

VEYNE Paul. **Como se escreve a história.** Foucault revoluciona a história. Trad. Alda Baltar e Maria Kneipp. Brasília: UnB, 1982.

CAPÍTULO 3

FRAGMENTAÇÃO, SUPERFICIALIZAÇÃO E CONTROLE: OS MANUAIS DOS PROFESSORES E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Data de aceite: 03/01/2022

Washington Tourinho Júnior
Doutor em História Social UNESP
Professor Adjunto da UFMA
Professor do Profhistória/UFMA

INTRODUÇÃO

O que são os Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos? Qual papel os mesmos desempenham na construção do conhecimento histórico do docente, de forma direta, e do aluno, indiretamente? Qual a relação dos Manuais dos Professores com a aprendizagem histórica? Que espaço o mesmo ocupa na construção de uma cultura histórica? Por qual motivo o Estado brasileiro, através dos editais de convocação para elaboração e análise dos livros didáticos, dispensa cuidados específicos na sua formulação?

Parte integrante dos livros didáticos, os Manuais dos Professores sempre passaram ao largo das análises direcionadas ao ensino de História e à aprendizagem histórica. Estruturados para servir de caminho direcionador e facilitador ao exercício do professor de História, principalmente no tocante ao manuseio do livro didático, esses manuais vêm, progressivamente, transformando-se em um espaço de apresentação de conceitos, métodos, estratégias, temas e fontes, que vão muito além da simples apresentação dos objetivos e estratégias dos livros ao qual são direcionados.

Desde o início do séc. XXI, mais precisamente após a formulação dos programas de apoio e fomento à aquisição dos livros didáticos pelo Estado, esses manuais têm assumido uma função central na formulação do cabedal teórico do professor de História nas mais diversas regiões do país, uma vez que trazem em seu corpo textual conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica, tais como: História, tempo, narrativa, espaço, memória, sociedade, ensino, fontes e sujeito histórico. Todos esses conceitos são apresentados pelos autores destes manuais sob o manto da citação textual de autores acadêmicos renomados, provocando, desta forma, um desvio na percepção do público-leitor, que passa a tomá-los como advindos diretamente dos autores de referência, sem a mediação dos autores destes manuais. Esse exercício tem propiciado aos manuais uma relação cada vez mais estreita com os docentes da educação básica, impactando diretamente na aprendizagem do aluno e no trato da História para além do espaço acadêmico.

A partir da análise dessas questões e da concepção de didática da história adotada por Rüsen (2012), o presente artigo propõe uma

análise das formas e estratégias utilizadas pelos autores de livro didáticos de História, pelo mercado editorial e pelo Estado, para transformar o Manual dos Professores em um espaço central e estratégico de construção do conhecimento histórico do professor da educação básica. Propondo uma análise destes manuais do ponto de vista do ensino da História no espaço escolar e das disputas por poder, referenciação e difusão de um conhecimento fragmentado e superficializado, admite-se que tal ação possui impacto direto na aprendizagem histórica e na formação de uma cultura histórica (RÜSEN, 2016).

Para cumprirmos esse objetivo, analisaremos cinco manuais adotados no Programa Nacional do Livro Didático de 2008 (ainda sob a denominação de Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM) até o PNLD de 2015, relativos aos seguintes livros: História do Mundo Ocidental e Escrita da História do PNLEM 2008, Das Cavernas ao Terceiro Milênio e História, PNLD 2012, e Caminhos do Homem do PNLD 2015. Convém lembrar que a adoção desses livros atendeu a um requisito fundamental para a nossa análise: a presença de professores universitários entre os autores que assinam estes livros didáticos, uma vez que tal questão serve de agregador de valor simbólico e material ao mesmo.

DA BORDA AO CENTRO: OS MANUAIS DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO DO PROFESSOR

Cada vez mais abrangentes, os Manuais dos Professores passam a expor todo um referencial teórico e metodológico que atua no sentido de justificar a necessidade da obra e sua consonância com a sociedade. Apresentando fragmentos teóricos e indicações de leitura para o professor, ele passa de simples apoio na apresentação dos conteúdos para um instrumento de conceitualização e construção do cabedal teórico do professor.

Os Manuais dos Professores consistem em uma parte fundamental do livro didático. Direcionados às questões didáticas e ao manuseio do livro destinado ao aluno, cumprem duas exigências específicas: uma própria da edição didática, seguida de outra, emanada do poder público através das quais difundem seus princípios e reafirmam o papel do livro didático como instrumento central no processo ensino/aprendizagem. Tais exigências colocam o manual do professor em um espaço fundamental para o cumprimento das exigências simbólicas e representacionais que se estruturam sobre o livro didático e sobre a disciplina História,

> Parte suplementar do livro didático, o Manual do Professor oferece orientação teórico-metodológica específica ao docente para a utilização da obra na sala de aula, trata-se de uma exigência do edital para inscrição no processo de avaliação para o PNLD[1], que reconhece neste tipo de texto um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Neste sentido o Manual

1 Programa Nacional do Livro Didático

> do Professor não é somente um aspecto da edição. Sobretudo atende as prescrições do poder público quanto à acepção e à organização dos dispositivos dos textos que lhe podem caracterizar. Indissociáveis uma da outra as dimensões editorial e política desses manuais suscitam questões que, já bastante exploradas por estudo sobre o livro do aluno, enredam o texto, o livro e suas estratégias simbólicas. (PAULILO, 2012, p181-182).

Os manuais dos professores devem ser vistos, conforme nos aponta Choppin (2009, p.54), como um elemento com dupla configuração: responsável pela instrumentação teórica do professor no trato da disciplina e pelo fornecimento de elementos necessários ao uso do livro didático com os alunos. No que concerne tanto à primeira quanto à segunda configuração, o manual do professor faz parte de um conjunto de instrumentos que compõem o que Cuesta Fernandes chamou de código disciplinar da História. Para o autor este código consiste em uma tradição social constituída de valores, ideias, normas escritas e ações cotidianas que auxiliam na prática do ensino de História.

> Código disciplinar compreende o que é dito sobre o valor educativo da história, que está expressamente regulamentada como conhecimento histórico e o que é realmente ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentos, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada dos profissionais (os professores) e os beneficiários sociais (os estudantes) que vivem e revivem, na sua ação diária, os usos da educação histórica de cada época. Usos que, naturalmente, não são estranhos, pelo contrário, a lógica da produção de conhecimento e distribuição do que chamaremos, fazendo um uso pessoal e muito livre do termo cunhado pela Professora Varela (1983), *modalidades de ensino.* (FERNANDEZ, 1998, p. 9).

Os manuais dos professores apontados por Cuesta Fernandez consistem no conjunto de obras adotadas durante o período de formação dos profissionais ligados ao ensino de História, chamados nesta perspectiva de manuais de formação de professores, tornam-se, pois, peças fundamentais na formulação do código disciplinar da História, pois, segundo Fernandez, compõem o grupo dos discursos materializados em textos sobre o "valor educativo da história". Utilizados desde a graduação, esses manuais possibilitam a formulação de um consenso acadêmico sobre as formas e metodologias aplicadas no ensino de história, sendo compostos de dois níveis de saberes: os saberes direcionados ao ensino em geral e os saberes direcionados ao ensino de História mais especificamente. Ligados à área da aprendizagem histórica, relacionam-se, diretamente, com o processo de formação inicial dos professores, ou seja, dentro da perspectiva de formação de uma aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012, p.16) ligada diretamente às funções desempenhadas pela didática da história, esses manuais cumprem o papel de materializadores dos mecanismos de aprendizagem utilizados pelo professor no desenvolvimento das atividades de ensino. Pensados como instrumentos de construção do referencial teórico do professor, ainda no processo de formação, estes manuais situam-se no âmbito da prática do ensino de História, não de forma aleatória, mas de forma meticulosa, sistematizada e articulada, vista aqui

como a forma mais racional de pensar as técnicas e procedimentos de utilização da história em um determinado contexto social. Este conjunto de elementos e atividades configura o que Rüsen denomina de didática da História.

> A didática da história é a ciência do aprendizado histórico. O aprendizado histórico tem um lado externo e um interno. O lado externo refere-se à sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam. Fazem parte do lado externo: a escola, a burocracia da cultura, as diretrizes, os livros escolares, os museus, as exposições, todo empreendimento cultural em que se trata de história, festejos comemorativos organizados pelo Estado, as mídias de massa e semelhantes. […] O lado subjetivo do aprendizado histórico refere-se a processos mentais em que e por meio de que a subjetividade humana se constitui ao serem expressamente processadas as experiências históricas temporais. (RÜSEN, 2012, p. 121-122).

A didática da história não pode ser vista, como observado, circunscrita apenas ao ambiente acadêmico, ao contrário, a didática da história estende-se aos processos de construção da identidade histórica, quer no transcurso do tempo social, como nos coloca Rüsen, quer como identidade funcional, neste caso o professor de História. Neste sentido, os manuais dos professores2 cumprem uma tarefa extremamente significativa, a introdução formal dos professores no ensino de História direcionado para o universo escolar (SCHIMIDT, 2004, p.3), sendo, por este motivo, chamados de manuais de formação de professores. Estes manuais fazem parte de um processo educativo específico da disciplina que denominamos educação histórica, cujo objetivo é atribuir uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, ou seja, possibilitar a formação da consciência histórica (CAINELLI, 2014, p10).

A segunda categoria de obras destinadas aos professores de história no ambiente escolar, são os Manuais dos Professores, que consistem, de fato, em uma parte integrante do livro didático destinado aos alunos, mas reservados, exclusivamente, aos professores. Neste sentido, revestem-se de um papel estratégico, construir modos de ensinar de acordo com as concepções teóricas e metodológicas dos autores dos livros didáticos. Em sua forma atual, os Manuais dos Professores3 cumprem um papel direcionador e disciplinador importante, caracterizado pela "sugestão", não apenas das formas de abordar e trabalhar com os livros destinados aos alunos, mas também, das formas e estratégias relacionadas ao ensino de História e às estratégias e objetivos a serem atingidos pelo sistema escolar.

---

2 Neste ponto, o sentido dado é o mesmo adotado por Choppin (2009), quando os localiza como livros que tratam de questões pedagógicas ou didáticas. Por esse motivo, a expressão manual do professor não vem iniciada com letras maiúsculas.

3 O termo Manual do Professor, iniciado com letras maiúsculas, tem por objetivo referenciar o livro, ou a parte do livro didático destinado aos professores. Este "Manual do Professor" possui titulação, configuração e paginação diferenciadas do livro do aluno.

> Nestes manuais a natureza dos conteúdos é guiada pelas necessidades práticas da formação de professores, cujo processo pode ocorrer em dois níveis: um é puramente prático, isto é, de acordo com os métodos de ensino na sala de aula; o outro é teórico, isto é, relaciona-se com as necessidades básicas dos conteúdos da ciência específica. (BUFREM, et al., 2006, p. 120).

Apesar de direcionado aos manuais de formação de professores, as colocações de Leilah Bufrem aplicam-se aos Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos por duas questões: os Manuais que existem hoje trazem sempre em seus textos questões ligadas tanto ao aspecto metodológico da obra quanto às finalidades e objetivos do ensino de maneira mais geral e do Ensino Médio de forma mais particular. Estas indicações, de certa forma, sempre estiveram presentes nos Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos, porém, durante a década de 1980, mesmo depois da criação do PNLD, essas diretrizes restringiam-se a quadros didáticos compostos de um planejamento específico para o cumprimento da programação curricular da disciplina de forma quantitativa, em que eram apontados, apenas, os objetivos relacionados às unidades e as estratégias referentes a cada objetivo. Durante as décadas de 1980 e 1990, as próprias denominações dos Manuais eram diversificadas, problema que perdurou, no ensino médio, até o ano de 2012, quando o MEC elabora o segundo edital para a inscrição e avaliação dos livros didáticos para o ensino médio. Este edital já traz no seu texto a concepção de Manual e a denominação que referenciará as publicações didáticas daí por diante. No item 2.1.5 do anexo II, do edital de convocação para a avaliação e seleção das obras didáticas direcionadas ao ensino médio que constarão no Guia do Livro Didático de 2012, o MEC expõe o seguinte:

> O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve ainda colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, ANEXO II. 2009, p.21).

O texto acima deixa clara a nova configuração do Manual do Professor. A própria denominação e as prerrogativas formativas remetem às concepções normativas e instrucionais. Direcionado ao professor, o Manual passa a funcionar como um Referencial teórico, tanto no campo pedagógico quanto no campo da própria disciplina. As prescrições impostas pelo MEC, através dos seus editais, acabam por definir, de forma legal, uma modificação estrutural que vinha se processando, de forma lenta, desde o final da década de 1990. O Manual do Professor passa a exercer o papel de instrumento central no processo de capacitação e instrumentalização do professor, transformando-se, assim como o livro didático do aluno, em um instrumento de sistematização curricular e de execução das normas referentes às condutas e procedimentos adotados pelo profissional ligado

a área de ensino de História. Este movimento possibilitou ao livro didático e ao Manual do Professor a modificação do status de referencial imediato, para o status de suporte estratégico na construção da identidade social do professor e do aluno.

> O livro didático, a partir dos anos de 1970, vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado, naquele tempo, a "muleta do professor", hoje se tornou o mais importante elemento da aprendizagem. Distribuído pelo Ministério da Educação para uso dos alunos para todas as escolas do ensino fundamental *(e médio)*, o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos didáticos pelas famílias dos alunos. (ABUD, 2007, p. 114).

Considerando que o livro didático pode, e deve, ser entendido como um instrumento fundamental na construção das representatividades sociais, esta centralidade, da qual nos fala Kátia Abud, ganha maior notoriedade se levarmos em conta a composição do mesmo. O livro didático, pensado aqui enquanto instrumento de ação docente, é composto pelo Manual do Professor e pelo livro do aluno propriamente dito. Deste fato decorre uma questão: ao ser pensado em conjunto – Manual/Livro didático – o livro passa a se constituir em um espaço estratégico de determinação da cultura legitima a ser adotada por uma determinada formação sócio-histórica. O professor, consumidor direto deste produto – Livro/ Manual -, de forma direta ou simulada, transforma-o em seu instrumento de fundamentação e reprodução do conhecimento adquirido. Ao fazê-lo, tanto em consequência das condições materiais de execução do seu ofício quanto do papel desempenhado pelo "cardápio de ofertas" a ele apresentado[4], o professor torna-se peça fundamental na manutenção das relações de poder e controle desenvolvidas no espaço escolar.

FRAGMENTAÇÃO E CONTROLE: OS MANUAIS DOS PROFESSORES E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O Manual do Professor passa a compor o espaço destinado às obras de formação, substituindo, desta forma, os manuais de formação dos professores, restritos ao espaço geográfico das instituições acadêmicas. Este papel possibilita a modificação da autorreferenciação do professor. Se antes ele, o Manual, era visto como facilitador de ações, hoje o mesmo é visto como fonte de referenciação teórica e de ampliação do grau de informação do professor tanto no campo pedagógico, quanto no campo da disciplina História. Um bom exemplo pode ser visto no Manual do Professor do livro "Das cavernas ao Terceiro Milênio"[5] das prof[as]. Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, publicado pela

4 Desde o início do PNLD e da confecção do Guia do Livro Didático que o mercado editorial brasileiro para o público escolar tem restringido a sua produção aos produtos oferecidos no Guia, tanto no formato de livros didáticos, quanto paradidáticos.

5 Este livro está presente em todas as edições do Guia do Livro Didático desde 2008, até 2015, figurando sempre como um dos mais adotados pelos professores do Ensino Médio.

editora Moderna. Neste Manual, além das formas de trabalhar o livro do aluno, existem, também, conceitos referentes à sociedade, aos sujeitos sociais, às formas de relações e, principalmente, aos objetivos a serem cumpridos pela disciplina História no espaço escolar e na sociedade da qual faz parte. Do ponto de vista da História, enquanto ciência, o "suplemento" estabelece o seguinte:

> A história praticada na academia, como produto do seu tempo, não está à parte das intrincadas transformações ocorridas nas últimas décadas e, sendo assim, as novas formas de abordar o conhecimento histórico vêm favorecendo a inclusão de uma série de temas e de novos objetos de pesquisa que, articulados ao ensino de história, apresentam maiores possibilidades de vinculação à realidade do público heterogêneo que hoje compõe a escola. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 156).

As autoras, como observado, demonstram a estreita relação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar e, a partir desta relação, traçam os resultados obtidos (segundo elas) para a disciplina História, enquanto instrumento de conexão entre a realidade específica da História, como disciplina acadêmica, e a realidade dos alunos do espaço escolar. Este aspecto pode ser bem observado no parágrafo posterior, quando afirmam que:

> Entre esses temas estão a incorporação de estudos sobre a experiência comum, que eram ignorados pela experiência historiográfica tradicional, como os aspectos cotidianos da cultura, a vida dos desfavorecidos, as conquistas tecnológicas humanas – integrados aí desde as pontas de flechas pré-históricas até a informática –, as cidades, as diferentes formas de escrita e leitura, entre outras tantas temáticas. Contudo, novos temas e novos objetos exigem novas fontes de pesquisa. Assim não é incomum um estudo historiográfico mais recente partir da análise de obras de arte, de correspondências, da oralidade, de rituais e práticas religiosas, de mapas, de hábitos cotidianos, de música, de literatura ficcional, de estatísticas, entre outras tantas. (MOTA; BRAICK, 2012, p.156).

Observe-se que estão indicados no texto, não apenas as formas genéricas de se trabalhar a história dentro da concepção que as autoras apontam como ideal, mas os instrumentos, as fontes e, principalmente, os resultados a serem atingidos com tais procedimentos. Mais adiante especificam o valor do Manual do Professor, observado como manual de referenciação teórico/prática para o professor.

> Baseando-se em uma pedagogia não diretiva, essa obra procura ser mais que um livro básico de consulta, ela pretende oferecer as referências fundamentais para que o professor possa abordar a história em distintas dimensões. O livro não direciona o olhar, não fornece uma narrativa ou interpretação única do processo histórico, mas se apresenta como um texto aberto, contendo múltiplas referências e sugestões de trabalho e deixando o professor livre para explorá-las com seus alunos em sala de aula. (MOTA; BRAICK, 2012, p. 159).

É importante notar que as autoras admitem, de forma direta, o valor formativo do Manual para o professor e, de forma indireta, a função de controle do processo ensino/aprendizagem, sob a modalidade de assessoria do fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula. Ao explicar a funcionalidade da obra, induzem à interpretação da mesma como instrumento de capacitação e formação continuada do professor, fazendo com que o mesmo passe a dotá-la de um valor que extrapole aquele para o qual a mesma foi destinada inicialmente. Mais adiante, a perspectiva diretiva da obra fica bem mais evidente, principalmente quando se iniciam as "falas sugestivas". No item relacionado à explicação da estrutura, estão alguns exemplos desta diretividade. Ao tratar sobre as leituras selecionadas na obra e sobre as formas de trabalhá-las, indicam diretamente como este trabalho deveria ser feito.

> Para iniciar o trabalho com estes textos, o professor pode solicitar aos alunos que enumerem os parágrafos e, à medida que a leitura for sendo feita, destaquem as palavras consideradas difíceis. O próximo passo é procurar no dicionário o significado dos termos apontados e anotá-los no caderno. Em seguida, pode-se pedir aos alunos que identifiquem, oralmente, a ideia ou a característica principal de cada parágrafo. Feito esse estudo prévio, pode-se encaminhar o trabalho de formulação das respostas, que pode ser realizado individualmente ou em dupla. (MOTA; BRAICK, 2012, p. 161).

A forma como são encadeadas as frases e as expressões verbais evidenciam o caráter diretivo ao qual aludimos anteriormente. Não existem verbos na condicional (poderia, seria, encaminharia, destacaria), mas no infinitivo, reforçando o caráter diretivo (poder, destacar, ser, encaminhar). Este direcionamento, conforme observamos, não é produto de uma cadeia de referenciação teórica sobre a ação pedagógica da História, mas, ao que parece, das ações práticas desempenhadas pelas autoras, como professoras.

Outro aspecto importante, ainda com relação ao mesmo Manual, é o conjunto de conceitos apresentados como centrais para o entendimento das noções de sociedade, ensino, escola e aluno. No tocante à sociedade, Mota e Brayck caracterizam-na como uma sociedade da informação, apoiando esta ideia no conceito de hibridização cultural, que, segundo as mesmas, é o resultado direto do processo de desenvolvimento das tecnologias de informação, principais responsáveis pelas modificações nas relações de produção e nas relações sociais. Para comprovar as próprias assertivas, as autoras definem claramente, no manual o conceito de hibridização cultural.

> O efeito mais importante dessa transformação social é a mistura de valores, línguas e culturas, provocando o que os antropólogos chamam hoje de hibridização cultural. A hibridização ocorre porque os bloqueios físicos e ideológicos à livre difusão do conhecimento, da cultura e da educação tendem a diminuir, permitindo que povos de diferentes partes do mundo tenham acesso aos valores uns dos outros e se engajem em um processo de fusão e difusão das suas respectivas identidades culturais. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 154).

Ao adotar o conceito de hibridização cultural para explicar as formações socioculturais da atualidade, as autoras acabam por definir um conceito de sociedade que é apresentado ao professor como sendo um conceito geral e consensual – haja vista que em todo o decorrer do Manual não são expostos outros conceitos –, o conceito de sociedade da informação. Para tanto, citam autores como Hegel e Manuel Castells, com o objetivo único de comprovar a definição utilizada para o conceito de sociedade atual. O aspecto diretivo apresenta-se novamente, principalmente se levarmos em conta que a presença da citação desses autores, além de dar consistência discursiva – ao menos na aparência – às colocações das autoras provoca, por parte do público-leitor, a ideia de que esses autores, direta, ou indiretamente, são postulantes de tal definição.

Ao apresentar para o professor o conceito de "Hibridização Cultural", terminam por construir um perfil do aluno que pretendem "formar" com o livro apresentado.

> O conhecimento histórico não pode ficar indiferente a esse conjunto tão rico de transformações, que sugerem modificações didáticas e epistemológicas fundamentais na abordagem do saber histórico na sala de aula. É este o desafio que esta obra tenta responder, adaptando o saber histórico às necessidades da sociedade da informação. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 154)

Duas questões importantes aparecem nesta citação: primeiro, a nomenclatura utilizada para categorizar a sociedade atual, "sociedade da informação" e, segundo, a exposição explícita do objetivo de adequação do conhecimento às necessidades desta sociedade. O mais interessante é que as autoras apresentam esta adequação como forma de dotar o aluno de instrumentos capazes de possibilitar a sua inserção, de forma valorada, no meio sócio-histórico do qual já faz parte. Para justificar este objetivo e fazê-lo ser aceito pelo professor como procedimento, as autoras adotam o conceito de hibridização cultural de Canclini, como já mencionado anteriormente, porém a perspectiva que dão para o processo de socialização é extremamente durkheiminiano. O conhecimento histórico assume, assim, a função de legitimador, do ponto de vista instrucional, dos valores sociais, morais, intelectuais e éticos de uma determinada sociedade. Mais adiante, as autoras justificam estas necessidades sob o pretexto de possibilitar ao aluno "um relacionamento cooperativo com a escola e a sociedade". (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 155).

A questão se repete na definição das funções atribuídas ao professor no meio escolar. Após reproduzir integralmente as noções e funções atribuídas à escola pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), além de reproduzir, também integralmente, as funções atribuídas ao Ensino Médio por parte da intelectualidade ligada ao Estado, como sendo as funções reais e únicas da escola, o Manual passa a definir para o professor qual seria a sua função real. Situando o professor em um espaço mediador, definem as suas atribuições a partir de suportes teóricos há muito conhecidos, mas como se fossem elementos inovadores e reestruturadores das funções do

professor e da escola.

> Para tanto, o professor do ensino médio deve assumir um novo papel em sala de aula, deixando de ser o transmissor de conteúdos para se tornar um mediador e facilitador na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Para tanto, é necessário que ele considere válidas as experiências trazidas pelos alunos e as integre ao trabalho em sala de aula. Também é recomendada a adoção de pesquisa como um dos recursos centrais da prática pedagógica6. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 155)

Esta definição de professor vem aliada a uma definição de escola alicerçada na ideia de um espaço formador e socializador, responsável (segundo as autoras), tanto pela transmissão de conhecimento e instrução, como, e principalmente, pela inclusão dos alunos do ensino médio em uma sociedade da informação e do trabalho, "fornecendo noções de cidadania, de inserção e valorização de diferentes culturas, de cuidado com o meio ambiente, entre outros" (MOTA E BRAICK, 2012, p. 155). Outro aspecto a ser abordado é a forma como as autoras entendem a pesquisa no campo educacional, ou seja, como um recurso metodológico e não como uma prática comum à construção do conhecimento.

No Manual do Professor do livro "História do Mundo Ocidental"[7] de autoria dos professores Antônio Pedro Tota, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho, publicado pela editora FTD, as abordagens em relação à escola, à história, ao sujeito social e ao papel desempenhado pelo professor, seguem a mesma dinâmica. Embora de forma mais sucinta que o manual anterior, este Manual aponta para questões de socialização e inserção dos alunos em uma sociedade do trabalho e para o papel desempenhado pelo livro didático neste processo. Segundo os autores, ao referirem-se ao livro por eles elaborado:

> Este livro pretende ser um instrumento útil ao professor e ao aluno no processo de socialização de uma cultura histórica. Ela está sempre em renovação, mas isso não significa a inexistência de um saber acumulado passível de ser socializado. (TOTA, et. al. 2005, p. 4)

Ao falar da formação de uma cultura histórica, os autores remetem ao professor o dever de, através do livro didático, promover a socialização de saberes acadêmicos adaptando-os ao universo escolar através da adição desse saber a um saber mais geral, denominado pelos autores de cultura histórica geral, mais adaptada às demandas dos alunos. Para atingir este intento, apresentam o livro como um espaço de inovação teórica e metodológica sustentadas no conceito de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, concretizada, segundo os autores pela adoção de duplas conceituais que possibilitariam o intercambio da História com outras disciplinas. Ao realizar esta operação, os autores

---

6 Lembremos que autores como Chervel, Forquin, Le Goff, Nora, Silva, Bittencourt, Choppin, que passam ao largo das definições utilizadas no Manual, já faziam referência ao papel da pesquisa no ensino e no ensino de História.

7 Os autores apresentados sempre figuram nos guias do Livro Didático, porém com uma especificidade. A cada edição do guia apresentam títulos diferentes, porém com a mesma estrutura didática, deixando clara a estratégia mercadológica adotada.

direcionam o discurso para as prerrogativas adotadas pelos PCN e pelas DCN e, tal qual o Manual anterior, transformando a visão de uma intelectualidade educacional ligada ao Estado, na visão dominante e ideal para o cumprimento dos objetivos do ensino de História. Para reforçar estas assertivas sobre as formas de se abordar a História e a sua ação pedagógica ancoram as explicações em autores das mais diversas áreas. Ao apontar os aspectos a serem trabalhados em cada uma das seções do livro, os autores ressaltam a necessidade de o professor pensar as fronteiras e as inter-relações da História com as demais ciências, por meio dos textos de autores variados.

> Com isso foi possível apresentar ao professor e ao aluno uma gama muito variada de temas e de autores renomados, tais como Gabriel Garcia Marquez, Umberto Eco, Euclides da Cunha, Adam Smith, Mario de Andrade, karl Marx, Friedrich Engels, Mikhail Bakhtin, José de Alencar, Arno Mayer, Erich Hobsbawm, Lucien Febvre, Otto Maria Carpeaux, Pierre Levéque, João Ubaldo Ribeiro, Lewis Munford, Maria Odila Dias Leite, Perry Anderson, Roger Chartier, Eric Maria Remarque, Sidnei Chalub, Gilberto Dupas, Edward Said, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Francisco Weffort, Claude Lévi-Strauss, entre tantos outros. (TOTA, et. al., 2005, p.6)

A despeito do volume de autores citados e da competência discursiva adquirida por todos, o que se percebe é a apresentação do Manual como um referencial teórico para o professor, uma vez que a cada autor citado corresponde um fragmento textual utilizado no decorrer das seções (unidades) existentes no livro didático, cabendo ao Manual a determinação (sob forma de “sugestão”) das “maneiras e estratégias” de operacionalização dos autores apresentados, “sugerindo”, inclusive o momento da aula em que cada autor pode “ser apresentado” aos alunos. Estes fragmentos passam a ser tomados como base de sustentação das explicações acerca da disciplina e dos procedimentos metodológicos adotados. Mais adiante, ao fazer uma crítica ao modelo avaliativo atual adotado pelas escolas brasileiras, considerado pelos autores como utilitarista, individualista e que concebe o aluno como um ser negativo, “fadado ao fracasso” e, ao apontar as formas de avaliação a serem adotadas pelo professor, passam a demonstrar o papel compensatório a ser desempenhado pela escola, bem de acordo com as colocações de Demerval Saviani (1986), como se fosse um aspecto inovador assumido pela obra didática por eles elaborada.

> Esse tipo de avaliação escolar contribui para uma socialização para o trabalho, pois implica que cada um será avaliado às suas próprias capacidades. Isto atende às expectativas do mercado de trabalho, indicando o que cada um é capaz de fazer por si próprio. Avaliados individualmente nas escolas de ensino Fundamental e Médio, os alunos também assim o serão pelo mercado de trabalho e pelas instituições de ensino superior.

Esse problema explicita o dilema da escola, adequar-se às demandas da sociedade ou apontar para uma nova sociedade? (TOTA et. al., 2005, p. 7).

Estas concepções, direcionadas ao professor, definem, não apenas o perfil da

obra, como também a própria centralidade no processo de ensino. Ao demonstrar ao professor um quadro vasto de referenciais teóricos e metodológicos e posturas subjetivas como interpretações únicas do conhecimento histórico, os autores passam a atuar como elementos de sustentação das argumentações adotadas no trato da disciplina e na referenciação argumentativa apresentada pelo profissional da área, ou seja, para além da atuação como instrumento de operacionalização da disciplina, o Manual atua também como base na construção do discurso do professor como profissional, quer na área de conhecimento específico, quer no tocante ao processo ensino/aprendizagem.

No Manual do Professor do livro "História"[8], de autoria dos professores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, publicado pela editora Saraiva, as formulações teóricas e metodológicas a respeito da disciplina e do processo de ensino alcançam um grau mais aprofundado, indo, tal como os demais, do aspecto meramente prático do manual à formulação de um vasto livro de apoio às atividades desenvolvidas pelos professores no desempenho de suas atividades. O aprofundamento das questões ligadas aos aspectos conceituais e metodológicos apresentados aos professores torna-se uma constante em todo o Manual do Professor. Apresentando conceitos, textos e discutindo interpretações de autores referenciais no campo do ensino (Chervel, Itamar Mattos, André Vécchia, Maria Auxiliadora Cavazotti) da disciplina História (Hobsbawm, Chartier, Ginzburg, Thaís Nivia Fonseca) e da discussão sobre o sentido e papel do livro didático (Choppin, Tania de Luca, Sônia Miranda) os autores passam a discorrer sobre assuntos relacionados com o livro direcionado para o aluno, mas também às diversas áreas relacionadas com o ensino de história. A explicitação de tais conceitos, embora estejam de acordo com as definições postuladas pelos PCN e DCN, não se referencia em demasia, ao menos no tocante à explicitação para o professor, nas leis e normas emanadas do MEC. Porém, na apresentação do Manual, quando os autores caracterizam a História, a relação entre as colocações do manual e dos PCN tornam-se evidentes.

> A obra busca, enfim, articular a grande história – a história dos grandes processos, dos grandes conflitos – à história dos hábitos, dos costumes, das experiências de vida. É nesse ponto que a obra ensaia rastrear as subjetividades dos agentes históricos coletivos ou individuais, valoriza a memória na reconstrução histórica, mergulha nas diferenças culturais no tempo e no espaço, refletindo sobre identidades e alteridades. A perspectiva antropológica, por vezes adotada, ajuda nesse percurso microanalítico. (VAINFAS et. al., 2010, p. 3)

Sem citar as referências legais, que permitem a obra, a entrada no lucrativo mercado de vendas de livros mantido pelo PNLD, os autores citam, elemento por elemento, os mesmos condicionantes do discurso pedagógico da história adotado pelos PCN e imposto aos livros didáticos via editais do PNLD. O que se observa é um movimento de deslocamento

8 O livro História teve sua primeira edição em 2010, passando a constar no guia em 2015. Na sua primeira apresentação, já figura entre os mais adotados pelos professores do ensino médio.

do eixo referencial, apesar de estar amparada nas formulações discursivas que emanam dos PCN e das DCN, do ponto de vista explícito, os autores apresentam estas formulações amparadas pelas citações textuais de autores como Ginzburg, Hobsbawm e Bloch (citados textualmente no decorrer do Manual), tais referências possibilitam ao Manual do Professor um certo grau de refinamento teórico e, ao menos na aparência, a construção de um monopólio discursivo fundamental para a difusão da obra no meio escolar e do discurso do professor como fonte de difusão de um conhecimento estabelecido. Este aspecto de referenciador do discurso adotado pelo professor fica evidente quando os autores expõem o público a que se destina o livro didático.

> Elaborar o livro didático implica fazer escolhas, acerca de como apresentar (didatizar) os conteúdos, levando em conta – muito mais do que qualquer outro gênero literário – o público a que se destina (no caso, professores e alunos do ensino médio). Deve-se ressaltar, contudo, a dificuldade em atender a esse público, que não é homogêneo, haja vista a extensão continental e a complexidade cultural do Brasil. (VAINFAS et. al., 2010, p.5)

Ao definir a elaboração do livro como algo intencional e histórico e ao admitir o duplo direcionamento do livro didático, os autores passam, então, a definir o que os mesmos entendem por público-alvo. Para tanto, iniciam as suas colocações pela definição de um conceito para livro didático, apoiando as suas conclusões nas interpretações de Choppin (2009), Tânia de Luca e Sônia Miranda(2004), passando à análise do que os mesmos concebem como disciplina escolar, ancorados nas afirmativas de Chervel (1990), para depois explicitar o que os mesmos entendem por público-alvo e espaço de utilização da obra didática.

> O livro, por si, não significa nada se ficar limitado a "receitar" conteúdos bem arrumados, sem imaginar meios e modos de envolver os atores do processo ensino-aprendizagem (alunos e professores): trazê-los para o tempo histórico de cada aula, capítulo, ou unidade, motivá-los para que se assumam como sujeitos do conhecimento histórico. (VAINFAS et. al., 2010, p.6).

Sem fazer alusões a normas e leis que parametrizam a produção do livro didático, passam a empregar as expressões existentes nos editais de convocação para a avaliação e inscrição do livro didático no PNLD. Expressões como: voluntarismo, anacronismo, determinismo, criatividade, alteridade, diversidade, vem sempre apoiadas em justificativas teóricas a partir das colocações dos autores citados (Choppin, Chervel, Tânia de Luca e Sônia Miranda). Do ponto de vista metodológico, para localizar a obra nas perspectivas cognitivista, integrada e eclética, os autores discorrem sobre elas, porém, apresentadas pelos autores de referência na área da aprendizagem como André Costa, Veranilde Mota e Catherine Millot, demonstrando que a perspectiva adotada é sempre a mais coerente para a confecção de uma obra mais que de acordo com as demandas presentes, tanto dos alunos quanto dos professores. Para apresentar a História Integrada como ideal, os

autores definem as duas perspectivas programáticas dominantes no momento – temática e integrada – localizam o livro e justificam a sua localização desta forma:

> Parece-nos que seria mesmo impossível ou, ao menos, indesejável construir uma obra com perspectiva integrada deslocando o epicentro para outro espaço geográfico ou cultural, sob o risco de distorcer completamente o sentido global da História. Restaria, em tese, a opção pela perspectiva temática. Mas isso poderia ser um retrocesso pedagógico; um retorno à compartimentação de continentes sem garantia de superar o eurocentrismo. (VAINFAS et. al., 2010, p.10).

Para reforçar tais afirmações acerca da perspectiva inovadora e redirecionadora da História Integrada, sustentam tais afirmações nas colocações de Leandro Karnal, Joana Neves, Circe Bittencourt e Thais Nívea Fonseca, apresentados através da ótica analítica de Crislane Barbosa Azevedo (2010).

Ao expor procedimentos, fórmulas, sugestões de trabalho, conceitos e objetivos o Manual do Professor passa a definir o que os autores entendem como: sociedade e direcionamento e função social do livro didático que eles apresentam.

> As opções teórico-metodológicas desta obra atendem a certos pressupostos éticos comprometidos com a democratização da sociedade brasileira. Democratização não apenas política e institucional, mas étnico-racial, religiosa, comportamental e de gênero. Assim adotou-se a perspectiva histórico-antropológica, respeitando as diferenças, em vez de hierarquizá-las, ou qualificá-las com base em juízos de valor. (VAINFAS et. al., 2010, p. 11).

O Manual do Professor vinculado ao livro "História" propõe para os professores a observação da História como uma disciplina direcionada à "construção da cidadania" em conformidade com o estabelecido pelas diretrizes e normas adotadas pelo MEC. Este movimento é feito sem a utilização explícita do conceito, mas, de forma sofisticada e articulada, apoiada em fragmentos teóricos de sociólogos, historiadores e antropólogos. Para tanto, apresentam conceitos sobre sociedade, sujeito, relação social e diversidade e direcionam aos mesmos os conceitos e características que identificam aquilo que a intelectualidade ligada ao Estado brasileiro convenciona como cidadania. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à reprodução de fragmentos textuais e citações de autores renomados nas mais diversas áreas, direcionados às noções de tempo, sujeito histórico, cultura, prática de leitura, ensino e memória, os quais servirão de referência, não apenas para a instrução dos alunos, mas também do professor.

O livro "A Escrita da História"[9] de autoria dos professores Flávio de Campos e Renan Garcia de Miranda, publicado pela editora Escala Educacional, apresenta, dentre os manuais analisados, a forma mais concisa e com uma abordagem direcionada quase

9 O livro A Escrita da História figura em todos os guias desta pesquisa, ou seja, desde o guia de 2008, até o guia de 2015. No ano de 2008 é apresentada no guia a 1ª edição, de 2005. Por este motivo, optamos por mantê-lo na pesquisa e no texto.

que totalmente ao ensino de história e às formas de relacionamento entre a História, como disciplina e as demais disciplinas ligadas às áreas humana e social. Já na apresentação do Manual do Professor, os autores identificam o que entendem como História e como Ofício do Historiador. Utilizando-se de autores como Peter Burke, François Dosse, Eric Hobsbawm, Michel de Certeau e Joseph Fontana, adotam, segundo eles próprios, um conceito de História polissêmico, em que a definição dá-se pela própria atuação da disciplina na sociedade, ou seja, na tentativa de não propor um conceito fechado para a História, os autores optam por centrar as suas explicações na definição da própria função do historiador.

> Em seu recolhimento, o historiador constrói a vida coletiva, identifica a lógica de determinados sistemas, busca as conexões entre os fenômenos de ordem religiosa e as bases econômicas que sustentam o meio social. De tal modo que "fazer história" traz embutido um duplo sentido: ação do sujeito que opera o conhecimento e ação individual e/ou coletiva que foi considerada relevante e transformadora para a vida social em determinada época. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p.3).

A definição das funções do historiador e da própria História sustenta-se em explicações de ordem geral, direcionando a observação do leitor para a função social de ambos os conceitos, porém, em que pese a utilização de fragmentos textuais dos autores citados acima, o que se percebe é a adoção de um conceito de sociedade, ou de "meio social", ancorado nas terminologias Althusserianas de determinação em última instância (embora o Manual não apresente qualquer alusão ao Marxismo Althusseriano), bem observado ao destacar o papel das "bases econômicas que sustentam o meio social". Ao apontar para a função militante do historiador, os autores passam a interpretar a História como uma disciplina responsável pela transformação e melhoria da sociedade em que atua, demonstrando, desta forma, a influência exercida pelas terminologias marxistas de interpretação do social e dos sujeitos sociais. Esta posição fica mais esclarecida quando, seguindo as determinações emanadas dos PCN e DCN para o ensino médio, passam a definir o que entendem por cidadania, apontando o conceito como um dos suportes de sustentação das argumentações e explicações existentes no livro do aluno. A apresentação do conceito de cidadania inicia-se com uma crítica ao desgaste do termo – também presente nos outros manuais – para em seguida apresentar como os autores entendem o conceito e seus componentes.

> A tolerância solidifica-se simultaneamente à construção de uma cidadania participativa e crítica que requer participação constante e não sentimento de ocasião. Preparação dos olhares destinados a ler e entender o mundo, que supere a observação e que se destine a uma intervenção firmemente contrária a qualquer tipo de intolerância. Principalmente contra aquelas que possam nos ser convenientes. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 6)

Como observamos, a definição de cidadania aponta, assim como o próprio conceito de História, para a ação militante e contínua, marcada pela intervenção social para a superação de atitudes consideradas prejudiciais para a manutenção da sociedade. A incitação à participação ativa e crítica do aluno passa a ser a tônica do Manual, chegando, inclusive, à construção de um modelo geral de análise documental aplicável a todo tipo de documento, considerado pelos autores como uma inovação. Este quadro ganha notoriedade no manual, pois, na tentativa de montá-lo, os autores utilizam fragmentos de livros, entrevistas completas, debates teóricos etc. Como exemplo, temos o capítulo final do manual onde os autores tratam da análise fílmica de forma bem detalhada. Apresentado como uma atividade central para propiciar a ampliação do raio de visão do professor e do aluno, o Manual traz, na íntegra, uma entrevista de Peter Burke concedida ao jornal Folha de São Paulo em 1998 (da pág. 82 a pág. 88) sobre a tipologia, as formas de análise e as aplicabilidades da análise fílmica para a História e, consequentemente, para o ensino da mesma.

Porém, a afirmação mais sintomática sobre a concepção do valor do livro didático para o ensino de história, seria a transformação do mesmo em instrumento de capacitação teórica e metodológica da ação docente. Considerando-o como um instrumento de "facilitação" da ação do professor, os autores afirmam o seguinte:

> Nosso livro não pretende substituir o professor. Até porque este livro é o resultado de muitos anos de atividades pedagógicas de seus autores. Procura auxiliar o professor ao oferecer uma visão de História que tenta incorporar a historiografia recente e ao propor uma série de atividades diversificadas, que superem a monotonia e a simplificação de perguntas e respostas que se reduzam à mera transposição de trechos do próprio livro. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 7)

Apesar de direcionar todos os enfoques ao ensino de história como prática, o Manual do Professor apresentado traz, assim como os demais, concepções que servem de suporte para a prática e para a construção argumentativa do discurso docente. A própria concepção de valor do livro elaborado pelos autores é uma prova destas afirmações. Ao admitir que o livro possa ser entendido, embora erroneamente, como um substituto do professor, os autores impõem uma noção de livro e profissional do ensino de história como resultado de um processo de transposição didática que observa o meio escolar como um mero reprodutor de conhecimentos produzidos no meio acadêmico10.

O Manual do Professor do livro "Caminhos do Homem"[11] de autoria dos professores Adhemar Marques e Flávio Beirutti, publicado pela editora Base Editorial, assim como os demais, traz em sua estrutura a apresentação das condições que, segundo os autores, são

---

10 Para Chevallard, Transposição Didática consiste no trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar próprio do meio acadêmico, em um objeto de ensino, existente no meio escolar. (CHEVALLARD, 1998, p 45)

11 No guia do PNLEM 2008, Marques e Beirutti apresentam o livro Pelos Caminhos da História. Estes autores retornam ao guia em 2015 com o livro Caminhos do Homem. Sempre figurando como um dos mais adotados.

fundamentais para o "aprimoramento da difícil tarefa de ensinar/aprender História" (2013, p.286)[12]. Para tanto, o autor apresenta, para os professores, a sua concepção de História, didaticamente articulada a partir das observações de Edgar De Decca e Luciano Figueiredo, apresentando as concepções desses autores como se fossem as concepções gerais de História. Sem intercalar exposições divergentes, ou tecer alguma crítica sobre as mesmas, adota-as como elementos iniciais das discussões elencadas no Manual do Professor, e como forma de construção do que ele convenciona chamar de função da História.

> É nessa perspectiva que se concebe o papel da História como um eficaz instrumento para a formação de uma geração mais consciente. No momento em que o aluno se apercebe do sentido do conhecimento histórico e como este é produzido, certamente estará mais apto a fazer parte dessa geração que se pretende construir. (MARQUES; BEIRUTTI, 2013, p. 286)

Ao conceber a História como um mecanismo para a construção da sociedade e da integração do aluno a um determinado contexto geracional, tanto nacional, quanto mundial, os autores passam a justificar, tomando como base estas colocações, a adoção de uma perspectiva programática determinada para obra, no caso a história integrada, que, segundo os autores, seria a única capaz de, "tomando a História Geral como "fio condutor", ou eixo referencial dos conteúdos, situar de forma crítica as História do Brasil e da América, de forma racional, no transcurso do tempo" (p.286), utilizando-se para esse fim das colocações de Ana Maria Monteiro (2004), Edgar De Decca (1998), Eric Hobsbawm(1995), Vavy Pacheco Borges(1980)[13] e Luís Fernando Cerri (2010). A partir da noção de conhecimento histórico e da localização programática da obra, passa então a articular as intenções iniciais da obra com as perspectivas apontadas pelos PCN e DCN, como é bem observado ao trabalhar a noção de cidadania e sujeito social.

> O estudo da História com base em uma perspectiva crítica, deve, necessariamente, assumir um papel relevante na formação de uma geração mais sensível ao compromisso de se construir uma sociedade mais pluralista, na qual o respeito às diversidades étnica, cultural e religiosa, seja o ponto fundamental. Em outras palavras desenvolver uma sociedade com um profundo viés humanista e marcada pela tolerância, solidariedade e uma preocupação constante com a ética, a qual entendida como pressuposto indispensável ao convívio social. (MARQUES; BEIRUTTI, 2013, p.289).

Como podemos observar, os autores definem, de forma direta, os lugares e as ações a serem desenvolvidas pelo aluno e pelo professor, remetendo ao segundo o papel de agente determinante no processo de socialização do aluno. Mais adiante, o Manual passa a indicar quais procedimentos são mais adequados para a realização da aula. Apoiado

---

12 O Manual do Professor da edição utilizada consiste em uma redistribuição dos assuntos abordados no Manual da edição de 2006, utilizada no PNLEM de 2008

13 A citação destes autores com suas respectivas datas tem por função demonstrar que as referências são as mesmas do manual adotado no PNLEM 2008.

em explicações advindas do campo da didática geral, e do ensino de História, os autores definem as estratégias a serem adotadas na aula para que a mesma torne-se uma aula "participativa, crítica e referenciada teoricamente", além de definir, através das já citadas "sugestões" qual seria uma postura crítica e interativa adotada, segundo os autores:

> O primeiro tópico deste Manual do Professor propiciou ao colega uma reflexão acerca da importância e da complexidade do sentido do conhecimento histórico. Entretanto, uma vez ampliada esta discussão, mesmo que de forma incipiente, e enfatizada a importância do estudo da História para a compreensão do tempo presente os estudantes poderão indagar:
> *Se a História nos ajuda a compreender o nosso modo de vida atual, porque estudar o passado e não o presente?*
> O colega professor poderá responder a eles que, ao contrário do senso comum (a História é o estudo do passado), o interesse dos historiadores no passado é, na verdade, um interesse pelo presente. É, na tentativa de entender melhor o presente e compreender de que forma tudo aconteceu, que o passado ganha significado. (MARQUES; BEIRUTTI, 2013, p.290).

O que se percebe é a necessidade de apontar procedimentos metodológicos e estratégias de ensino a partir de imposições simuladas sob o manto da proposição livre, ou "sugestões" feitas a um "colega". Tais imposições são, na realidade, resultado de experiências práticas, quer dos autores, quer de terceiros. O problema advém do fato de que, para reforçar tal ponto de vista os autores apresentam-no como advindos de autores consagrados, tanto no campo da História, como no campo da Educação e não de suas próprias construções analíticas. Para justificar a resposta a ser dada pelo professor como correta (como vimos na citação anterior), e também como forma de apresentar e definir durante o decorrer do Manual os conceitos de consciência histórica e cultura histórica[14], citam fragmentos das obras de André Segal, através da citação fragmentada de Circe Bittencourt, da obra de Caio César Boschi, Marc Bloch e Ana Maria Monteiro, com o cuidado constante de apresenta-los através dos espaços institucionais que ocupam e dos livros que produzem.

Ao propor normas, conceitos, e definir estratégias e espaços a serem adotados pelo professor na condução e referenciação da sua disciplina, os autores dos Manuais analisados, promovem uma constante e imperceptível inversão discursiva, uma vez que ao apresentam ideias, concepções e propostas de ensino como inovações teóricas e metodológicas, "induzem", ainda que de forma imperceptível e inconsciente, o professor, consumidor imediato destes discursos textuais, a conceber estas postulações como construtos diretos dos autores apresentados como referencial teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os manuais apresentados transformam-se, como podemos observar, em potenciais

14 Embora tais conceitos remetam as obras de Jönr Rüsen (2001, 2006 e 2012) tais obras não são citadas na bibliografia adotada pelos autores.

instrumentos de referenciação e acúmulo dos conhecimentos adquiridos pelos professores de História no meio escolar. Ao apresentarem conceitos, textos referenciais, metodologias, objetivos a serem cumpridos e ao demonstrarem a necessidade de vinculação da ação didática desempenhada pelo professor de ensino médio às discussões existentes no meio acadêmico, ainda que sob a ótica da transposição didática, estes manuais tomam o lugar dos manuais de formação, utilizados durante a instrumentalização inicial dos mesmos, e passam atuar como fonte de pesquisa e sustentação do referencial teórico do professor, acarretando a formação de um conhecimento histórico fragmentado, limitado e superficial, fundamental para o exercício do controle sobre a ação didática do professor, quer de forma direta, que de forma simulada. Do ponto de vista institucional, ao observarmos o destaque e a importância que os editais de convocação para inscrição e avaliação das obras a serem incluídas no PNLD, feitos pelo MEC, dão aos Manuais dos Professores, evidencia-se a função estratégica dos mesmos na formação do código disciplinar da História e na execução dos objetivos gerais contidos nas DCN para o ensino médio. A título de exemplo, no edital de 2013, referente aos livros que participarão do PNLD 2015, os Manuais dos Professores ganham um destaque equivalente ao do próprio livro didático, fazendo com que o MEC defina inclusive o total máximo de páginas para o mesmo – geralmente o dobro do total de páginas do livro.

A função Manual do Professor, conforme observamos, é dupla: por um lado, cumpre o papel de dotar o professor de um instrumental teórico e metodológico capaz de permitir ao mesmo uma posição privilegiada frente ao corpo discente e no processo constante e paulatino de socialização do público escolar; por outro lado, insere o professor no complexo jogo de imposição e negociação dos valores dominantes. Ao apropriar-se do sentido explícito da obra, o professor, na tentativa de facilitar o processo de apreensão do conhecimento, acaba por transmitir, em seu discurso e à sua maneira, os valores advogados pelos produtores do livro em questão. Esta ação, ao mesmo tempo que “oferece” ao professor um cardápio variado de conceitos, estratégias e metodologias de ensino, fragmenta e superficializa os mesmos, transformando o conhecimento em algo reificado e estático, reduzindo a aprendizagem histórica ao mero amealhar de conceitos e teorias sem aplicabilidade, contribuindo, sobremaneira, para a limitação e desgaste dos debates públicos sobre o papel social da História como disciplina.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A História Nossa de cada Dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História. Sujeitos Saberes e Praticas**. Rio de Janeiro: Mauá X. FAPERJ. 2007, p 107-118.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A renovação dos conteúdos e métodos da História ensinada. **Revista Percursos, on line,** Florianópolis, Vol 11, n 2, p. 1- 21, jul/dez 2010. ISSN: 1984-7246. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2035/1641. Acesso em 13 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático – PNLD – 2015.

______. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/DICEI, 2013.

______. Ministério da educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro didático, PNLD 2012 – Ensino Médio. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD – 2012 – Ensino Médio. 4 de Dezembro de 2009.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parte IV**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT. 2000.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120 –130, jun. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CAINELLI, Marlene. O passado como possibilidade. SCHMIDT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **Passados possíveis**: educação histórica em debate. Ijuí: Uijuí, 2014.

CAMPOS, Flávio; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da História**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: Escala educacional, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre História na prática. **Revista de História Regional**. v.15, n.2: P. 264-278, Inverno, 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/6703030/Did%C3%A1tica_da_Hist%C3%B3ria_uma_leitura_te%C3%B3rica_sobre_a_Hist%C3%B3ria_na_pr%C3%A1tica>. Acesso em: 3 fev. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria da educação**, n. 2. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Pannonica, 1990. P. 177 a 229.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didactica:** del saber sábio al saber enseñado. Aique. 3. ed. Buenos Ayres, 1998.

CHOPPIN, Alain. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

______. O historiador e o livro didático. **História da educação** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas v.11, n. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/washintont/Downloads/30596-118640-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Clio em las aulas**: la enseñanza de la História em España entre reformas, ilusones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

MARQUES, Adhemar e BEIRUTTI, Flávio. C**aminhos do Homem**: do imperialismo ao Brasil do séc XXI, 3º ano. Ensino Médio: manual do professor. 2ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

MIRANDA, Sônia Regina; DE LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: **<**http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>. Acesso em: 14 de dez de 2014.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. Volume único: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2012.

PAULILO, André Luiz. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História Questões & Debates**, n. 56. Curitiba. Editora da UFPR: jan/jun, 2012. P. 181-206

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, e MARTINS, Estevão de Resende, (orgs). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da História.** Curitiba: W A Editores Ltda. 2016

______. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez. 2006. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/188489428/RUSEN-Jorn-Didatica-da-Historia-passado-presente-e-perspectivas-a-partir-do-caso-alemao#scribd>. Acesso em: 13 mar. 2015.

______. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Horst Rautmann. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

______. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **A construção do código disciplinar da História:** professores produzindo manuais de didática e metodologia do ensino no Brasil (1960 – 1970). In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação escolar em perspectiva. Eixo temático: Cultura escolar em perspectiva. Paraná: PUC, 2004.

TOTA, Antonio Pedro, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza; CARVALHO, Yone de. **História do mundo ocidental.** Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2005.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História**. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS: DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS DE UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DOCENTE EM BACABAL-MA

Data de aceite: 03/01/2022

Maria José dos Santos
Doutora em Educação UFRN
Professora Adjunta da UFMA
Professora do Profhistória/UFMA

Viviane de Oliveira Barbosa
Doutora em História UFF
Professora Adjunta UFMA
Professora Adjunta da UEMA
Professora do Profhistória/UFMA

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica (Jorn Rüsen).

Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (Reinhart Koselleck).

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (LCH/UFMA) emerge no bojo das discussões e propostas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no Brasil. A UFMA vê no "compromisso assumido com as metas qualitativas do REUNI" a "oportunidade histórica" que não poderia ser perdida para a ampliação universitária, cujo foco estaria na implementação de novos cursos, com propostas renovadoras.

> O **Curso de Licenciatura em Ciências Humanas** da UFMA é uma proposta inovadora de formação interdisciplinar, presencial, de professores de Ciências Humanas, Sociais e Filosofia, para atuarem mais especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Possui a duração ***mínima*** de 03 anos (exceto para os casos especiais de aceleração de estudos por excelência de desempenho, previstos na LDBEN), constituindo-se num ciclo trienal de formação, e será desenvolvido segundo o paradigma educacional do currículo ***por competências***. Atende, portanto, ao que dispõem clara e explicitamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – a Resolução nº. 1 – CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002. (PPP, 2010, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para os cursos de nível superior, licenciaturas, graduação plena, em seu Art. 14, enfatiza a flexibilidade e a construção de projetos inovadores por instituições formadoras. O parágrafo 1º do mesmo artigo da Resolução estabelece a abrangência da flexibilidade a ser adotada, que deve compreender as

> [...] dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da **autonomia intelectual e profissional** (CNE/CP, 2002, p. 6).

Tomando como referência o amparo legal da Constituição Federal Art. 207, de autonomia didático-científica e administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que estabelece no Art. 62 que a formação de docentes da Educação Básica deve ser em nível superior e de responsabilidade das IES; dentre outras Leis e Resoluções[1], a UFMA, através da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), elaborou a proposta de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Ciências Humanas, com abertura de turmas em 6 (seis) Campi do continente, a saber: Codó, Pinheiro, São Bernardo, Grajaú, Imperatriz e Bacabal. Destes, apenas Bacabal, Imperatriz e Codó já atuavam com algum tipo de atividade acadêmica, mas tiveram a ampliação de seu espaço físico para receberem os cursos do PROUNI. A estrutura existente passou por uma pequena reforma, enquanto se construía as instalações que seriam próprias para as demandas das licenciaturas. Importa destacar, que mesmo com essas instalações prontas, a questão da infraestrutura, ainda, carecia de complementos, como aquisição de laboratórios de acordo com as áreas, compra de equipamentos e outros, que só se ampliaram no decurso dos anos.

Certamente, não é possível abarcar todas as nuances envolvidas no processo, portanto busca-se situar a realidade de implementação do curso na instituição, desde seu planejamento institucional, e as motivações para sua criação, a fim de se refletir de forma mais detida acerca das ações específicas que foram planejadas e executadas no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas do Campus de Bacabal-MA (LCH/UFMA-Bacabal). Nesse sentido, o presente artigo toma como objeto de análise a aprendizagem histórica no curso tendo como fonte o PPP e as experiências desenvolvidas/vivenciadas durante o primeiro triênio da licenciatura, entre 2010 e 2013. Certamente, o esforço coletivo construiu práticas de ensino-aprendizagem, cujos resultados repercutem na sociedade bacabalense e região, através das trajetórias de egressos do curso que fizeram parte de uma primeira fase de formação. Nessa análise, intenta-se perceber como a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica foi trabalhada, principalmente nos temas e conteúdos eleitos para a área de História.

Pretende-se pontuar o processo de implementação da LCH/UFMA-Bacabal e seus desdobramentos, discutindo a proposta curricular do curso e as formas gestadas de sua materialização. Algumas questões emergem nesse exercício: como os docentes, diante de uma proposta "inovadora", foram desafiados a planejar e executar o trabalho pedagógico? Quais as dificuldades encontradas e como, a partir dos conhecimentos e saberes do coletivo docente, deu-se corpo ao PPP? Como o planejamento coletivo, a execução das práticas educativas ao longo de cada semestre, foi materializando a proposta curricular e estruturando uma forma de ensino e aprendizagem construída no exercício da docência?

A construção de um novo olhar sobre as licenciaturas, sobre os cursos de graduação,

1 Ver o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/UFMA-Bacabal (2010).

nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem seus pressupostos nas reformas curriculares. O Ensino Médio dentro dessa proposta deveria se preocupar com a qualificação e formação dos estudantes, exigindo, portanto, uma/outra metodologia que desenvolvesse uma formação mais ampla e contextualizada, o que se configurou por meio da instauração do currículo organizado por áreas de trabalho, buscando, assim, dirimir os problemas que a educação enfrenta nos últimos anos, sendo a fragmentação um dos principais a ser combatido (ARAUJO & ALVES, 2014).

PRINCÍPIOS NORTEADORES E PLANEJAMENTO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS

A implantação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas teve como elemento motivador a defasagem encontrada no número de professores das redes municipal e estadual maranhenses habilitados nas áreas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. Na Educação Básica do Maranhão, ainda se encontram docentes de outras áreas ministrando aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, disciplinas estas de abrangência da Licenciatura em Ciências Humanas, o que justificou a necessidade de profissionais formados nessa área.

O Curso LCH-UFMA foi gestado, inicialmente, com duração mínima de 3 (três) anos, com a finalidade de formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, dentro do caráter de uma formação generalista em Ciências Humanas, habilitando os egressos a ministrarem as referidas disciplinas. A proposta também foi estruturada a partir de um caráter dual: 1) como uma formação independente, com diplomação plena em Ciências Humanas, e 2) como primeiro ciclo de segundas licenciaturas, o que significa dizer 3 (três) anos de formação geral para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e 1 (um) ano de estudos específicos em uma das quatro áreas para atuar no Ensino Médio.

Toda a estrutura e organização curricular da proposta se encontra embasada no conjunto das reformas ocorridas no ensino a partir dos anos 1990, justificando, assim, a adoção do paradigma educacional do currículo *por competências,* fundamentado nos estudos de Phillipe Perrenoud, sociólogo do trabalho e estudioso das relações e dos fazeres pedagógicos e docentes. O PPP (2010) do curso apresenta uma matriz de competências formada por 3 (três) grandes eixos de competência, 7 (sete) arqui(competências) e 39 (trinta e nove) habilidades (competências específicas). Os três grandes eixos são: comunicação e argumentação (com a finalidade de dominar linguagens e construir argumentações); investigação e compreensão (com intuito de fazer compreender conceitos e fenômenos e enfrentar situações problemas); contextualização sociocultural (a fim de atuar e intervir na escola e na realidade social).

No que tange às 7 (sete) competências gerais, o projeto prevê: I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa, as linguagens das ciências humanas e da filosofia e de suas tecnologias; II. Construir argumentos científicos e filosóficos e debater com qualidade; III. Dominar os conhecimentos e tecnologias das áreas/disciplinas das ciências sociais e da filosofia; IV. Gerenciar a própria formação, usando processos de pesquisa que visam ao aperfeiçoamento continuado da prática docente; V. Mobilizar os conhecimentos apropriados para compreender e agir de forma qualificada no contexto em que está inserido; VI. Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem; VII. Pautar-se, na atuação como cidadão e profissional, pelos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade. Ao longo dos três anos analisados neste artigo, em Bacabal, foram trabalhadas todas as (arqui)competências, com algumas de suas habilidades específicas, em maior ou menor grau, como será apresentado mais à frente.

Há um debate intenso e consistente sobre os interesses subjacentes às propostas de ensino nos moldes das licenciaturas interdisciplinares que, propiciados por um conjunto de políticas dos anos 1990, redundaram na criação deste formato de curso. São propostas construídas no tripé contextualização, cotidiano e competências, vinculadas ao princípio da interdisciplinaridade, sobre as quais vêm sendo tecidas sérias críticas por se pautarem em ideais que apontam para o atendimento de políticas educacionais voltadas ao mercado. Neste artigo, descreve-se e problematiza-se a proposta desenvolvida na UFMA do Campus Bacabal-MA (LCH/UFMA-Bacabal), com foco nas práticas construídas/executadas na operacionalização do curso, sem adentrar no mérito do debate dos interesses subjacentes a esse tipo de proposta. Importa perceber/desvelar possibilidades coletivas de se construir a materialidade de um projeto, ação realizada por terem sido encontrados sujeitos que assim o quiseram.

Não se pretende, neste texto, fazer uma análise histórica e conjuntural do ensino superior no Brasil, nem, tampouco, das determinações geradoras desse processo de implantação de licenciaturas interdisciplinares compreendidas no âmbito do sistema capitalista. Muitas são as complexidades que envolvem esse processo, que acaba a incluir sujeitos de forma excludente, a exemplo do que nos diz Bourdieu, quando aborda sobre os excluídos do interior. Também se reconhece todo o emaranhado ideológico que perpassa e atravessa tais medidas, gestadas no bojo das reformas do ensino no Brasil, pautadas em interesses forjados em reuniões e fóruns internacionais, que delineiam e ordenam, a partir de pautas abrangentes, diretrizes para serem absorvidas nas metas e planos de governos, principalmente de países emergentes, com ação direta de Organismos Internacionais gestores da maioria das pautas. O interesse aqui, reitera-se, volta-se para o conjunto de práticas desenvolvidas pelos docentes da UFMA de Bacabal, no esforço coletivo de operacionalização do proposto no PPP do curso de Licenciatura Interdisciplinar

em Ciências Humanas (LCH/UFMA-Bacabal).

A LCH/UFMA-Bacabal iniciou suas atividades em agosto de 2010, contando com uma turma de 60 alunos, ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). À época, o corpo docente do curso tinha 6 (seis) professores, sendo um de cada uma das áreas das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e dois professores da área de Fundamentos da Educação. É importante frisar que foi firmado um acordo de ampliação do número de docentes, de forma a serem 2 (dois) para cada área acima especificada e, mais 1 (um) docente para Tecnologias Aplicadas ao Ensino, código que foi ocupado até 2011, pois, com a saída do docente, não houve mais contratação para a área.

Como afirmado, essas novas licenciaturas interdisciplinares da UFMA surgiram como uma proposta piloto que foi implantada em municípios fora da Ilha de São Luís, apresentando particularidades observadas no PPP (2010) e nos arquivos[2] gerados em reuniões de planejamento docente no Campus de Bacabal. Importa refletir sobre uma matriz curricular por competências e habilidades, que, de maneira mais aberta e flexível, permitiu aos docentes da LCH/UFMA-Bacabal planejarem o trabalho pedagógico, estruturando a cada semestre/período os componentes ministrados a partir de módulos e temas (guiados por competências e habilidades previstas no PPP), bem como de ações denominadas Orientação Acadêmica (OA) para a Regulação de Aprendizagens Básicas e para a Complementação de Aprendizagens dos discentes.

Fazer parte de uma experiência piloto, de um projeto apresentado como inovador, foi a notícia que tomou conta dos novos ingressantes da UFMA, a partir de julho de 2010. Junto com a nomeação como efetivos da instituição, cada docente recebeu uma carta assinada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que, ao mesmo tempo em que parabenizava o novo servidor, informava que estava sendo enviado, anexo ao e-mail, o Projeto Pedagógico do Curso com os respectivos campi de lotação do docente.

O conteúdo do e-mail de boas-vindas afirmava o caráter inovador dos cursos de licenciatura em relação aos modelos tradicionais, por se pautarem numa proposta de formação interdisciplinar, por competências, por projetos de trabalho e com orientação acadêmica e tutorial. Às informações, seguia uma solicitação de adesão entusiasmada diante da proposta que estava sendo apresentada e que deveria ser executada, reiterando-se que ela respondia a demandas sociais e educacionais do Estado do Maranhão.

Foi realizado, no Campus do Bacanga/UFMA, em São Luís, o que pode ser nomeado como a primeira formação continuada dos docentes ingressantes mediante concurso. O fato de serem admitidos para assumir tal projeto, exigia o conhecimento prévio do PPP

---

2 Os arquivos que são utilizados aqui como fonte de análise, além do Projeto Político Pedagógico - versão 2010, são relatórios elaborados ao final de semestres, planilhas de organização/distribuição de carga horária, horário de aulas, e outros.

do curso e era notória a preocupação da equipe gestora da PROEN/UFMA em fazer acontecer o que havia sido planejado. Frutos de uma formação disciplinar, propedêutica, os docentes ingressantes, mesmo, em sua grande maioria, teoricamente conhecedores da interdisciplinaridade, não tinham ainda experienciado práticas completamente orientadas por tal princípio, em que os conteúdos precisavam ser organizados com base em competências e habilidades. Naquele momento, era, de fato, desafiador, desconfortos e incertezas eram gerados frente a esse novo.

O seminário objetivava apresentar o projeto e propiciar uma espécie de pré-planejamento acadêmico, pois colocaria todos os docentes a par da proposta que deveriam abraçar/assumir, a fim de organizar sua materialização no âmbito da sala de aula em cada um dos Campi da UFMA que passaram a ofertar a modalidade de licenciatura com foco na interdisciplinaridade. Reunidos em um dos auditórios no Campus Bacanga, os docentes foram aos poucos se apresentando e tomando conhecimento dos desafios e potencialidades do projeto pedagógico. Era, de todo modo, uma proposta aberta e cabia ao corpo docente imprimir, através das práticas que seriam articuladas e desenvolvidas, as marcas de um modelo de ensino não disciplinar, mas organizado por unidades temáticas, geradoras dos conteúdos a serem extraídos das competências gerais e específicas, conforme o projeto estabelecia.

Dar corpo a um projeto diferenciado, distante da realidade de formação desses profissionais docentes, foi, naquele momento, motivo de surpresa e preocupação geral. Aos poucos foi havendo a compreensão de que o PPP era uma orientação, mas havia flexibilidade no planejamento das práticas que seriam gestadas no exercício do fazer pedagógico em cada Campus. As novidades em torno da proposta e suas possibilidades de materialização na sala de aula não foram recebidas de forma completamente homogênea, mas, ali, também nascia um espaço de interlocução entre os docentes, que viria a dar origem aos Fóruns de Discussão, no sentido de promover debates mais intensos entre docentes de todos os Campi sobre o modelo de graduação e suas especificidades.

Os Fóruns de Discussão foram pensados para dar conta dos contatos intercampus, como espaço de socialização das experiências de vida e profissional dos docentes, afinal, a proposta curricular da LCH/UFMA diferia muito da prática que já vinha sendo exercida pelos docentes ali presentes e da prática comum na UFMA e de grande parte das IES pelo país. Entre surpresas e questionamentos, no Seminário da PROEN, o grupo tomou conhecimento do projeto, de sua concepção/estrutura e, ao final do evento, de posse do PPP do curso, os docentes foram para seus respectivos Campi se sentindo desafiados e, ao mesmo tempo, assustados/temerosos diante do que os aguardava.

As Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas na UFMA se baseiam em princípios norteadores da produção do conhecimento, que, mediados pelos docentes, permitem potencializar habilidades e competências dos discentes. Cabe lembrar que o PPP

(2010) do curso optou por “abordagem curricular de uma formação profissional docente por competências”, com vistas a “*levar a sério a antiga problemática da ‘transferência de conhecimentos’*, que hoje nos desafia como *problemática de orientar para a construção e ressignificação dos conhecimentos*”. O projeto se orientou pela pedagogia da autonomia, de inspiração freiriana, bem como pela lógica construtivista e do sociointeracionismo, ancoradas na avaliação dialógico-formativa, e no viés da formação crítica e reflexiva para o trabalho e a cidadania. Da mesma forma, coube ao corpo docente envolvido na gestão do curso fazer a crítica e construir, por dentro, um trabalho pedagógico que não esvaziasse nas atividades práticas o rigor e a necessidade de se trabalhar conteúdos base de cada componente curricular.

No que tange à interdisciplinaridade, é preciso lembrar que não se trata de um fenômeno novo nas Ciências Humanas. Ele remete ao campo das reflexões possibilitadas pelas ciências na primeira metade do século XX, as quais, já consolidadas desde o século XIX, buscaram compartilhar teorias, métodos e técnicas, que possibilitaram novos olhares, novas abordagens e produção de novos conceitos. Depois dessas mudanças, muitas outras reverberações foram se processando no campo da produção científica, especialmente a partir da década de 1960, da chamada crise paradigmática nas ciências e seus efeitos na forma de se produzir conhecimento. Todas essas transformações seriam sentidas também no âmbito do ensino e da aprendizagem histórica. Apesar de a dimensão didática ter ficado esquecida na disciplina histórica durante certo tempo, retoma-se essa preocupação também na segunda metade do século passado, evidenciando a força da relação entre teorias da História e produção do conhecimento historiográfico e a dimensão do Ensino de História.

Como bem explicita Jorn Rüsen (2010), há uma relação entre didática da história e pesquisa histórica. Desse modo, a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. Nas ações desenvolvidas pela LCH/UFMA-Bacabal, evidenciou-se essa preocupação dos últimos anos dada a interconexão entre ensino e pesquisa, bem como a dimensão da extensão, de modo a potencializar uma formação de discentes mais complexa e capaz de preparar profissionais docentes egressos conscientes de seu ofício. Preocupou-se com uma didática que juntou assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral (RÜSEN, 2010). Afinal, tinha-se a intenção de que os egressos viessem a atuar de modo profissional competente e de maneira cidadã consciente, fomentada por meio de uma formação que relacionasse ensino, pesquisa e extensão, que certamente constituem espaços favoráveis ao processo de aprendizagem, a história viva (RÜSEN, 2007) defendida pelo estudioso alemão citado.

Vários projetos de extensão foram elaborados de modo a incorporar os estudantes buscando potencializar a formação, tendo em vista que “a extensão é um jeito de ser,

uma maneira de dialogar e uma possibilidade de aprender [...] que devem ser entendidos e praticados de forma articulada e sintonizados com o projeto pedagógico institucional" (SÍVERES, 2013, p. 20). Do mesmo modo, os projetos de pesquisa viabilizados foram despoletados a partir das realidades locais dos estudantes e do município e região do entorno, conforme será observado.

O princípio orientador da proposta, *flexibilização curricular*, apontava para possibilidade de pensar a aprendizagem fora dos moldes tradicionais de ensino, assumindo uma nova relação em que o aprendente - o aluno - se coloca no papel de protagonista, e que o currículo não é compreendido de forma engessada, apenas como um rol de disciplinas e carga horária a serem cumpridas. Assim, ao se permitir usar a flexibilidade como vetor das situações e práticas de aprendizagem no curso, os docentes, começam a assumir *[...] uma concepção do processo ensino-aprendizagem não centrada na figura do professor, e sim em uma relação dialógico-formativa, que reconhece o estudante como construtor ativo de sua aprendizagem, num crescente de autonomia intelectual* (PPP, 2010, p. 21). Sem dúvida, isso pode ser percebido na forma como foi sendo estruturado/construído o planejamento acadêmico do curso a partir de agosto de 2010.

MODOS DE FAZER E PRÁTICAS ENTRELAÇADAS: O CURSO EM MOVIMENTO

O primeiro planejamento[3] posto em execução buscou, a partir das orientações do PPP, definir as competências que seriam trabalhadas no semestre, sendo elas orientadas por "Eixos". No primeiro período do curso, foram selecionados 2 (dois) eixos: *Eixo de investigação 1: Projeto "Lendo e Escrevendo"; Eixo investigativo 2: Oficina de Ensino-Aprendizagem "O Mundo das Ciências Humanas".* Para cada um dos eixos, foram definidas as competências que seriam trabalhadas e o conjunto de conteúdos por disciplina (História, Geografia, Filosofia, Educação e Sociologia). Os conteúdos foram pensados para que os alunos desenvolvessem competências específicas identificadas para a sequência, ou melhor, era a partir do conjunto de competências que se organizavam os conteúdos que seriam trabalhados em cada período letivo. O trabalho com essas competências deveria propiciar aos discentes a aquisição de saberes que se traduziriam em um conjunto de habilidades, demonstradas nas atividades de verificação e acompanhamento da aprendizagem.

Desta forma, para se atingir esse planejamento, foram elaboradas *Lista de atividades, tarefas, exercícios, e instrumentos e modalidades de avaliação.* Definidas as sequências das atividades com base nos conteúdos extraídos dos temas ancorados em competências gerais, eram discriminados os tipos de registros para sistematização de conhecimentos e avaliação do domínio de competências. A avaliação efetivou-se a partir do registro de todas as atividades realizadas em sala de aula pelos discentes e da elaboração

3 O primeiro planejamento foi elaborado durante o Seminário das Novas Licenciaturas, realizado em julho de 2010 na UFMA, Campus Bacanga.

de *Ficha individual de acompanhamento* (nome, lista de competências atingidas seguida do respectivo indicativo de avaliação e lista de conteúdos desenvolvidos seguidos do respectivo indicativo de avaliação).

Além dos eixos que orientavam a estrutura da matriz temática, organizando os conteúdos que seriam trabalhados semestralmente, havia eixos complementares, práticas permanentes realizadas em cada semestre letivo, assim discriminadas: 1. *Grupo de Estudo e Leitura*, uma atividade diária em que os acadêmicos de Ciências Humanas deveriam ler, estudar individualmente ou em grupos de estudos; 2. *Vivência Cultural*, uma prática de cunho cultural que deveria acontecer semanalmente, sendo organizada por professores e alunos, cujos objetivos era a prática do social, a possibilidade de descoberta de talentos e de criação de espaços de lazer educativos dentro da universidade, aproximando mais docentes e discentes; 3. *Orientação e Acompanhamento Individual*, a qual, desde o primeiro período, era uma orientação específica dos docentes aos discentes, no formato de tutoria, já iniciando esses alunos nas práticas da pesquisa e da extensão. É importante destacar que, além da orientação geral que visava a regular as aprendizagens do que vinha sendo trabalhado durante o semestre, os professores acompanhavam um grupo pequeno de alunos durante o período letivo. Nesse processo, por meio de resposta a um questionário, os discentes se inscreviam nas linhas temáticas de cada docente, a fim de que fosse a eles contemplada a Orientação Acadêmica para a Complementação de Aprendizagens, prevista no PPP.

O conjunto de práticas organizava o trabalho pedagógico dentro de cada semestre letivo, sendo constantemente analisado o planejamento, com a finalidade de acompanhar e reorganizar, caso alguma das ações não estivesse contemplando o desenvolvimento das competências para a unidade de estudos. O quadro abaixo demonstra como, num primeiro movimento, organizou-se o primeiro semestre letivo do curso (2010.2). A distribuição das atividades por meio de projetos, grupos de leitura, oficina de ensino aprendizagem e da Orientação Acadêmica buscou corporificar o/um modelo de ensino interdisciplinar e capaz de desenvolver uma consciência crítica nos discentes, buscando-se que assumissem de forma autônoma a construção do seu conhecimento. Esse exercício docente, na dinâmica com os discentes, mesmo que com certas resistências, devidas a anos de formação e prática disciplinar, foi rompendo padrões de educação e de ensino e aprendizagem, libertando os sujeitos envolvidos da escravidão metodológica imposta a eles pela cultura disciplinar (GOMES, 2020, p. 100).

HORA/ DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
T1	PROJETO: Professor(a) A	PROJETO: Professor(a) B	PROJETO: Professor(a) C	PROJETO: Professor(a) D	PROJETO: Professor(a) E
T2	PROJETO: Professor A *(Professor F)*	PROJETO: Professor(a) B *(Professor F)*	PROJETO: Professor(a) C *(Professor F)*	PROJETO: Professor(a) D *(Professor F)*	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professor(a) E
INTERVALO					
T3	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professores (as) A e B *(Vivência Cultural)*	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professores(as) A e B *(Vivência Cultural)*	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professor(as) C e D *(Vivência Cultural)*	GRUPO DE LEITURA E ESTUDO ORIENTAÇÃO/ ACOMPANHAMENTO Professores C, D, E *(Vivência Cultural)*	OFICINA DE ENSINO-APRENDIZAGEM Professor(a) E *(Vivência Cultural)*
T4	OFICINA DE ENSINO-APRENDIZAGEM Professor(a) B *(Vivência Cultural)*	OFICINA DE ENSINO-APRENDIZAGEM Professor(a) A *(Vivência Cultural)*	OFICINA DE ENSINO-APRENDIZAGEM Professor(a) D *(Vivência Cultural)*	OFICINA DE ENSINO-APRENDIZAGEM Professor(a) C *(Vivência Cultural)*	*(Vivência Cultural)*

QUADRO 1: Quadro demonstrativo da distribuição semanal das atividades (Primeiro Semestre - 8/2010 a 12/2010).

Fonte: Planejamento LCH/UFMA-Bacabal (2010).

Embora o quadro acima seja referente ao semestre 2010.2, as atividades da LCH/ UFMA-Bacabal seguiram essa organização no primeiro ciclo de anos analisados neste artigo (2010 a 2013). A disposição das atividades e dos docentes, no quadro demonstrativo, permite perceber como a possibilidade aventada no projeto foi absorvida pela compreensão de um planejamento menos rígido e com mais possibilidades de trocas entre os professores, que trabalhavam ora individualmente, ora em conjunto com outros docentes das demais áreas. É possível, resguardando todas as devidas proporções, inferir que esse coletivo docente, ao se debruçar sobre a proposta do curso e imprimir um outro formato de distribuição da carga horária e trabalho com os conteúdos, articulando momentos de discussão teórica com prática, com dois ou mais professores, começam, mesmo que de forma embrionária, a ver/construir outro modelo de universidade, a exemplo do que afirmam Fazenda, Varella e Almeida (2013, p. 9):

> A universidade tem de priorizar o aprendizado e não o ensino, para isso será necessário reduzir carga horária e reorganizar o currículo básico, as grandes linhas orientadoras. Houve quem afirmasse que o mundo é interdisciplinar e falta ousadia para pesquisar com inovação e buscar novos temas que vão possibilitar grandes saltos na ciência.

A fala dos autores corrobora o que ocorria no interior da UFMA, Campus Bacabal. Na prática, se tentava construir um outro jeito de gestar o saber na universidade. O foco no aprendizado fez como que os docentes recém empossados se permitissem ousar, aventurarem-se na construção de uma prática mais dinâmica, despreocupada com qualquer rigidez e comprometida com a mediação necessária para o aprendizado e o despertar profissional dos estudantes. Afirma-se ser ousada a forma como o grupo da LCH/UFMA-Bacabal abraçou o projeto e sua proposta, porque mesmo tão novo e desafiante, o curso foi sendo gestado com comprometimento, trabalho elaborativo individual e grupal, rigoroso e acima de tudo ético. Não havia certezas cristalizadas em que se apoiar, assim, todas as questões, angústias e desafios eram problematizados/discutidos/refletidos em reuniões, em diferentes horários do dia e da noite. Ressalta-se as reuniões frequentes da Direção do Campus com os discentes e reuniões mais gerais sobre o curso que envolviam todos os docentes e o corpo em formação.

Parecia não haver pressa, mas um desejo de ver operacionalizado o que estava no papel, o que ainda era projeto. Outra forma de organização dos espaços-tempos de aulas/atividades no cronograma semanal de aulas pode ser demonstrada no quadro abaixo:

HORA/DIA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8:30-12:00			PLANEJAMENTO		
14:00-18:201	OARA* (Prof. Clever)	OARA* (P r o f a . Ceália)	OARA* (Prof. Antonio Evaldo)	OARA* (Profa. Cíndia)	OARA* (Profa. Maria José e Profa. Ana Paula)
T1: 18:50-19:50	Seminário MCH** (Profa. Ceália)	Oficina de MLC*** (Prof. Clever)	Grupo de Estudo TI**** (Prof. Sérgio)	Oficina de MLC*** (Prof. Antonio Evaldo)	Oficina de MLC*** (Profa. Cíndia)
T2: 19:50-20:40	Seminário MCH** (Profa. Ceália)	Oficina de MLC*** (Prof. Clever)	Grupo de Estudo TI**** (Prof. Sérgio)	Oficina de MLC*** (Prof. Antonio Evaldo)	Oficina de MLC*** (Profa. Cíndia)
INTERVALO 20:40-20:50h					

T3: 20:50-21:40	Seminário MCH** (Prof. Clever)	Oficina de MLC*** (Profa. Ceália)	Seminário MCH** (Prof. Antonio Evaldo)	Seminário MCH** (Profa. Cíndia)	Seminário MCH** (Profa. Ma. José e Profa. Ana Paula)
T4: 21:40-22:30	Seminário MCH** (Prof. Clever)	Oficina de MLC*** (Profa. Ceália)	Seminário MCH** (Prof. Antonio Evaldo)	Seminário MCH** (Profa. Cíndia)	Oficina de MLC*** (Profa. Ana Paula e Profa. Maria José)

QUADRO 2: QUADRO GERAL DE TEMPOS E ATIVIDADES (Primeiro Ciclo (8/2010-/2011 - Primeiro Semestre (8/2010-12/2010).

1. Espaço-tempo passível de adaptação, dependendo da disponibilidade aluno-professor.

*OARA: Orientação Acadêmica para Regulação de Aprendizagem;

**MCH: Mundo das Ciências Humanas;

***MLC: Metodologia e Linguagem Científica;

****TI: Tecnologia da Informação

A estrutura organizacional dos espaços-tempo no curso, como demonstrado acima, possibilita o diálogo, a interação entre diferentes saberes que se entrecruzam no desdobramento das unidades de ensino. São espaços-tempo pensados/planejados com o intuito de garantir que discentes produzissem conhecimentos de forma autônoma, crítica, sem, no entanto, sentirem-se presos ou limitados pela disposição disciplinar que, por vezes, engessa numa forma “ensinar/aprender” e não propicia espaço para criação, o exercício da imaginação e reflexão, que são elementos fundamentais nesses processos.

Cada espaço-tempo planejado permitia ao docente ampliar seu campo de atuação, visto que, eram pensados para que as diferentes áreas trabalhadas no curso se interrelacionassem, podendo, ensinar os conteúdos disciplinares pertinentes a cada competência ou bloco de competência por unidade temática, não nas suas caixinhas disciplinares, mas, por meio de projetos, oficinas, seminários. Um dado importante nessa construção era a possibilidade de se trabalhar com dois docentes em uma mesma sala, ao desenvolverem juntos uma oficina, um projeto ou outra prática distinta. O foco era o aluno e seu processo. Os discentes foram, logo nos primeiros períodos do curso, compreendendo que a universidade não se sustenta meramente na prática do ensino, mas a pesquisa e a extensão são parte indissociável do processo de ensinar e aprender no ensino superior.

Outro aspecto que não pode deixar de ser abordado aqui é como a organização dos espaços-tempo na escola, na universidade ou IES são desveladores de uma forma escola. Traduzem os valores e a filosofia, denotando os princípios que regem o trabalho pedagógico e suas finalidades. O “Quadro II”, e sua forma de organização dos espaços-tempo, remete para a possibilidade de práticas interdisciplinares, uma vez que “[...] A interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo” (SILVA, 2011,

p. 587).

A forma escola centrada no paradigma das ciências modernas, cuja base é a compartimentalização ou fragmentação dos saberes, responde por práticas estanques, engessadas, individualistas, fruto do processo de especialização que tornou cada vez mais distante a possibilidade de diálogo entre os distintos saberes, entre as áreas do conhecimento. Desta forma, a prática curricular viabilizada na Licenciatura em Ciências Humanas, no triênio 2010-2013, protagonizou um exercício que, se de todo, não puder ser classificado de interdisciplinar, representou o esforço por fazê-lo, por materializar no chão da sala de aula, algo muitas vezes impedido pelos currículos, por programas de ensino, unidades administrativas, diretrizes políticas da instituição, aspectos que têm se mostrado como os maiores obstáculos à realização de uma prática nos moldes interdisciplinares.

Incentivados por agir para além das estruturas disciplinares, os docentes do curso foram desenvolvendo projetos, seminários, oficinas, vivências culturais, práticas formadoras que foram encontrando a partir de inspiração no PPP, em suas experiências formativas e de socialização e em contato com as necessidades da região e dos discentes atendidos pela Universidade.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão executados no primeiro ciclo de formação da LCH/UFMA-Bacabal foram norteados por estudos sobre o município de Bacabal e regiões vizinhas. Um dos projetos de desenvolvimento realizados no Campus centrou-se em mapear como famílias de Bacabal recebiam auxílio do Governo Federal. O *Projeto de Avaliação Georreferenciada de Indicadores Situacionais de Famílias Atendidas por Pelos Programas Sociais do Governo* foi financiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e executado entre 2010 e 2011. De cunho extensionista e desenvolvido com a participação de todos os professores da licenciatura, o projeto *Jovens Rurais Jovens Digitais*, foi desenvolvido entre 2012 e 2014, com o intuito de formar jovens do campo na microrregião do Médio Mearim a potencializar o uso das ferramentas tecnológicas para a divulgação de sua produção agrícola e extrativista.

Projetos de extensão voltados a camponeses de municípios vizinhos, especialmente a quebradeiras de coco babaçu, trabalharam com o tema da saúde e da violência. Um conjunto de oficinas de formação sobre os temas foram realizadas junto a comunidades rurais através dos projetos *Violência e Saúde: questões de enfrentamento entre mulheres rurais maranhenses*, de 2011 a 2013, e *O combate à violência entre mulheres rurais: uma questão de segurança pública, cidadania e direitos humanos*, no ano de 2013. Esses projetos foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão (FAPEMA) e Ministério da Educação (MEC), respectivamente. Um projeto de pesquisa sobre quebradeiras de coco, sujeitos tão expressivos na região, foi realizado entre 2011 e 2012 (*Mulheres em cena: gênero, identidades e lutas no meio rural maranhense*). Outra proposta similar, foi iniciada em 2012

e desenvolvida com auxílio da FAPEMA (*Quebradeiras de coco babaçu no Maranhão: identidades, conflitos sociais e relações de gênero*).

Um grande programa de formação de profissionais que atuam em escolas do campo foi realizado a partir de 2013, destacando a força das ações de extensão executadas pelos docentes e discentes da LCH/UFMA-Bacabal. *Escola da Terra: Programa Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas* foi fomentado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De muita relevância foi também a criação do Laboratório Interdisciplinar de Ciências Humanas (*Projeto Life*) do Campus de Bacabal, por meio do financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2012.

Ações sobre comunidades quilombolas, ribeirinhas, culturas negras da região e relações Brasil-África foram fomentadas em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como os que seguem: *Comunidades Quilombolas: redes e conexões para a construção de diálogos em Bacabal* (2011-2013), *Educação e Sustentabilidade Ambiental em Comunidades Ribeirinhas do Município de Bacabal-Ma: a construção de um debate sócio-ambiental* (2011-2013), *Entre Áfricas e Brasis: Construindo os Estudos Africanos e Afro-Brasileiros desde Bacabal/MA* (2011-2012), *Afros e Étnicos em cena: promovendo a igualdade racial* (2012-2015), *Ao ritmo de Bumbas e Timbilas: patrimônio, educação e cidadania no Maranhão (Brasil) e em Inhambane (Moçambique)* (2013-2016).

Projetos de extensão sobre violência no âmbito escolar, discutindo questões como bullying e preconceito foram trabalhados também entre 2010 e 2013, a exemplo de *Violência em ambiente escolar: tecendo fios para a construção de um fórum de discussão permanente sobre a violência escolar, tentativas de enfrentamento*, *Arena da Paz: ressignificação dos sentidos atribuídos à violência no cotidiano escolar*, *(In)disciplina na escola: um olhar sobre os dispositivos de vigilância*. Ações de ensino, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, foram sendo executadas desde 2011, iniciando com o projeto *Escola: espaço de formação interdisciplinar*, o qual foi preparando estudantes de Ciências Humanas para lidarem em espaços escolares do município. Tendo como foco a Educação Básica, *CineFilosofia: a conexão entre filosofia e cinema na escola* foi iniciado em 2013. Não menos importante foi a análise da *Formação de conselheiros para acompanhamento e controle social do FUNDEB em Bacabal-MA*, entre 2012 e 2013.

Os projetos empreendidos no Campus abordaram temáticas atuais, pertinentes e necessárias para que o formando, futuro docente, conseguisse refletir sobre o cenário educacional brasileiro, as questões sociais, econômicas, políticas que permeiam sua realidade local e despertam a consciência crítica para o exercício da profissão docente. São questões que demandam, tecem um social complexo, múltiplo e que não podem ser lidas por meio de uma única lente teórica, tendo sido necessária a ampliação das referências de análise, numa perspectiva da multirreferencialidade.

O volume de projetos aprovados nas agências de fomento, que abriram essa possibilidade por meio de edital, foi significativo para todos envolvidos na construção de uma identidade para o Campus de Bacabal, reconhecendo-se que um dos objetivos da universidade, especialmente quando se encontra em determinados municípios, é provocar mudanças no tecido social através de uma formação sólida embasada em princípios éticos e humanitários. É um compromisso assumido com a população local, seu entorno e toda a microrregião do Médio Mearim, assim como o Estado do Maranhão. Em sua grande maioria, além do auxílio financeiro, os projetos foram assistidos por bolsas de estudos que foram substanciais para o engajamento e o bom desempenho dos estudantes, bem como pela garantia de sua continuidade no curso.

O engajamento de docentes, ao submeterem propostas aos editais abertos, e a resposta dos discentes ao aderirem às propostas, uns como bolsistas e outros como voluntários, pareciam fazer fervilhar, num movimento intenso, pujante. Os projetos elencados acima dão conta dessa pujança. Em tão pouco tempo de vida acadêmica, o Campus de Bacabal já se tornara conhecido em diferentes espaços, e, também já se imiscuía na vida social e educacional de Bacabal, provocando mudanças, aproximando a universidade da(s) comunidade(s), produzindo saberes nas trocas com educadores de escolas da rede básica de educação.

Não se pode deixar de apontar o caráter interdisciplinar dos projetos aprovados nas agências de fomento, que ampliaram e expandiram os muros da universidade, dando visibilidade ao trabalho pedagógico realizado no interior do Campus, que, a partir da realização dos projetos, saía, ultrapassava seus muros para dialogar com a escola, com os alunos de ensino fundamental e médio, parceiros, interlocutores, produtores de conhecimento.

Quanto à aprendizagem histórica e o significado dessa aprendizagem para a sociedade contemporânea, é preciso afirmar que distintas práticas viabilizaram o aprendizado dos estudantes, por meio dos conteúdos de História, assim como das demais áreas das Ciências Humanas, levando-os [...] a valorizar a compreensão, a tolerância e a confiança entre os indivíduos e os povos. (SCHMID & URBAN, 2016, p. 20). O conhecimento histórico, presente na maioria dos projetos e oficinas desenvolvidos, proporcionava aos indivíduos, discentes, condições para romper com visões ingênuas e, por vezes, estereotipadas da realidade, no intuito de não se tornarem "mais vulneráveis à manipulação política ou outra" (p.20).

ENSINO DE HISTÓRIA EM MÓDULOS E PROJETOS DA LCH/UFMA-BACABAL

Conforme mostrado, as atividades foram organizadas de modo interdisciplinar em ações coletivas dos docentes ou trabalhadas por meio de módulos específicos para cada

área. Nesta discussão, interessa apresentar as atividades realizadas, porém detalhando-se, especialmente, aquelas que se desenvolveram particularmente no campo da História.

O curso foi iniciado no semestre 2010.2 e seguiu com o projeto interdisciplinar *Identidades e Diferenças*, com o intuito de despertar os estudantes da primeira turma para conteúdos que tratassem das diferenças sociais, em termos de classe, gênero, "raça"/etnia, geracional, dentre outras, discutindo as questões da cidadania e dos direitos humanos. Um módulo específico ministrado foi *Introdução ao Estudo da História*, cujo objetivo era aproximar os estudantes das reflexões no campo da disciplina histórica, traçando teorias e metodologias, o debate próprio ao campo do fazer histórico.

O semestre seguinte (2011.1) deu continuidade à formação da primeira turma de entrada no curso, com a elaboração de atividades que buscaram corroborar o aprofundamento de aspectos trabalhados no semestre anterior, bem como teorias metodologias de pesquisa na Orientação Acadêmica para a Complementação de Aprendizagens. Foi ministrada a disciplina *Tópicos Especiais de História Social da Cultura* para aprofundar o estudo das teorias da História no que tange ao debate sobre cultura e experiência humana na linha da História Social. A preocupação foi a de abordar diferentes vertentes da História, dando especial atenção ao que os historiadores sociais trouxeram de inovador para as pesquisas e a produção do conhecimento histórico. Afinal, a História Social valoriza a experiência e agência dos sujeitos comuns nas sociedades humanas, dando relevo aos excluídos da história, como mulheres, camponeses, negros e africanos, comunidades tradicionais, operários, dentre outros grupos sociais.

No semestre letivo 2011.2, também foram planejados e executados módulos específicos de cada área disciplinar, a fim de atender a uma formação geral por área aos discentes. No campo da História, foi ofertada a disciplina *Introdução à História* para a nova turma (2011), e deu-se continuidade ao *Tópicos Especiais de História Social da Cultura* para a turma de 2010. Tinha-se a intenção de colocar os alunos ingressantes em contato com a ciência histórica e seguir embasando os estudantes da outra turma em questões propostas por aquele tópico de ensino.

Também houve o desenvolvimento de módulos que foram trabalhados por todos os professores, com vistas a ampliar o aprendizado dos estudantes em temas e questões tratadas de modo interdisciplinar. Os projetos interdisciplinares trabalhados no semestre tiveram como título *Identidades e Diferenças* (turma 2011) e *Memória e Sociedade* (turma 2010). O primeiro deles norteou-se por discussões em torno das identidades e diferenças baseadas em critérios de "raça"/etnia, classe e gênero/orientação sexual e teve como intuito dar subsídios aos estudantes ampliarem seu campo de visão sobre o direito à diversidade e a igualdade de oportunidades, no combate ao preconceito e a desigualdades sociais duráveis. No bojo das discussões trazidas pelo campo dos estudos pós-coloniais e dos estudos subalternos, a aprendizagem possibilitada aos alunos fomentou a consciência

histórica de seu lugar no mundo, do lugar de fala dos sujeitos históricos e do direito a essa diversidade de expressão. O segundo projeto apontado teve como principal objetivo abordar o tema da memória no campo das Ciências Humanas, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem pautada em refletir sobre diversas teorias acerca da relação entre história e memória para a compreensão das relações sociais.

A aprendizagem histórica tomada como referência para os trabalhos desenvolvidos nos projetos, busca fornecer os elementos necessários para uma leitura crítica da realidade histórica e também sobre a educação e suas dimensões em um cenário múltiplo, distinto e permeado por tensões. O futuro docente precisa compreender, a partir de uma leitura consciente da realidade, seu espaço de atuação. Para isso, os estudos focados nos princípios orientadores da teoria da consciência histórica são fundamentais, visto que,

> A adoção desta perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos. Por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania. (SCHMIDT & URBAN, 2016, p .8).

Neste curto espaço não será possível apresentar todas as demais informações que denote a preocupação com a consciência histórica dos alunos e com seu aprendizado autônomo, mediado e conduzido pelos professores de modo potencial. Durante os semestres referidos neste texto, houve planejamento contínuo e preocupação com abordagens também voltada à metodologia de trabalhos acadêmicos, como a produção de fichamentos, resenhas, artigos, relatórios de pesquisa e citação de referências.

Destaca-se a preocupação com a realização de eventos também, dentre os quais o Seminário Marx e as Ciências Humanas, e o I Seminário de Apresentação Científica do PET (SACPET) e I Seminário de Saberes e Produção Científica (SAPICIÊNCIA).

Dentro do componente Metodologia de Projeto de Pesquisa, o qual estabeleceu linhas focais que, trabalhadas por cada professor, deviam operar com a Orientação Acadêmica para Complementação de Aprendizagens. Foram diversificadas as ações realizadas por cada professor, porém, em termos de aprendizagem histórica, os alunos tiveram oportunidade de conhecer análises no campo das identidades culturais, relações de gênero, teorias dos movimentos sociais, campesinato, e estudos em Educação, em História e Cultura Afro-Brasileira e em Estudos Africanos.

(IN)CONCLUSÕES: CAMINHOS A PERCORRER

Há muito ainda para ser dito da experiência vivida no campus de Bacabal. O volume de práticas de ensino-aprendizagem que foram executadas no período 2010-2013 dá conta da riqueza possível no encontro que se permite ouvir, dizer e repensar sobre o dito na perspectiva de refazer, de ressignificar o dito. O ato de planejar coletivamente e periodicamente, em intervalos curtos de tempo, sem permitir que outros projetos se assumam como mais importantes, responde por um percentual muito grande do êxito nesse processo. Os quadros que foram reproduzidos, a lista de projetos e as agências de fomento que atendem à política de distribuição dos valores das bolsas. Essas, atendem as demandas da Assistência Social, que precisa garantir o acesso e a permanência do aluno na Universidade.

Os quadros reproduzidos no texto são apenas uma demonstração da forma de organização do trabalho pedagógico pelo grupo de professores. O planejamento não foi apresentado em sua totalidade, mas a exposição de algumas das atividades traz uma amostra que permite lançar um olhar sobre o ensino configurado na operacionalização do PPP (2010) da LCH/UFMA-Bacabal. Os princípios da interdisciplinaridade são visíveis na forma como os espaços-tempo foram estruturados nos semestres letivos, em cada unidade de estudo, complexificando e ampliando as aprendizagens históricas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rafaele Rodrigues de; ALVES, Cristiane da Cunha. Na busca da Interdisciplinaridade: Percepções sobre a formação inicial de professores de Ciências da Natureza. **Ciência e Natureza**, Santa Maria, v.36, n.3 set- dez., 2014. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/13445. Acesso em 12 de jun. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ramos Sanchez, Ana Maria; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013. Disponível em https://www.redalyc.org/pdf/766/76629369011.pdf. Acesso em 31 de maio de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO**. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 29 de maio de 2021.

GOMES, Wagner. Ensino de história e interdisciplinaridade : reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20e%20interdisciplinaridade%20reflex%C3%B5es%20epistemol%C3%B3gicas.pdf. Acesso em 12 de jun. 2021.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓCIGO. Licenciatura em Ciências Humanas. Universidade Federal do Maranhão, 2010.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In.: ______. (Org.) **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem** (Org.) Brasília: Liber Livro, 2013, p. 19-35.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da Interdisciplinaridade no Espaço Complexo de Ensino e Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. V.41 N.143 MAIO/AGO-. 2011. disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GYGJGyQhgStnPsTMNQ48bZb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 13 de jun. de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/HTPcYpQKgsCk3wmPd3gjW3g/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 13 de jun. de 2021.

RÜSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

______. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento. Brasília: Editora UNB, 2007.

CAPÍTULO 5

APRENDIZAGEM HIGIÊNICA SÃ E PATRIÓTICA: UMA ANÁLISE DO CONGRESSO PEDAGÓGICO DE 1920 EM SÃO LUÍS - MA

Mary Angélica Costa Tourinho
Doutora em História Social UNESP
Professora Adjunta UESPI
Professora do Profhistória/UESPI

INTRODUÇÃO

República, ordem, progresso, ciência, higiene, salubridade, desenvolvimento social e educação eficazes, foram temáticas de discursos proferidos por políticos e intelectuais de diversas áreas, nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Desde a proclamação da República, evidenciavam-se as ideias de mudanças. Constituindo-se o ideário de que o novo regime extirparia todos os históricos problemas, que nos afastava de uma sociedade "civilizada".

O século XX chegara com conhecimentos que exigiam a especialização dos espaços e das funções, daí a necessidade de preparar a sociedade para integrar-se a esse projeto de modernização que se visibilizava por meio de serviços de infraestrutura e de debates sobre a educação. Centros urbanos buscavam adequações a essa ordem por meio de ajardinamentos, melhorias sanitárias, iluminação pública e a construção de prédios que significassem essa ordem: passeios públicos, avenidas praças, bibliotecas, grupos escolares a modernização dos prédios destinados à educação.

Os debates em torno das potencialidades brasileiras procuravam saídas para o que era considerado limitações ao desenvolvimento do país, manifestas nos discursos propalados por meio da imprensa. Considerava-se a grande extensão do país; um "aprimoramento da raça", levando-se em conta o aspecto étnico miscigenado; a necessidade de construir referenciais de salubridade e vigor físico, instrumentos da estruturação de um ideário de nação. Diante das dificuldades, uma das ações para a reparação dos históricos problemas, seria o investimento na instrução, começando-se desde a infância esse projeto por meio das escolas e novas metodologias. No Maranhão, todos esses debates encontravam ressonância na imprensa, tanto pela pena de articulistas locais, quanto pelos artigos transcritos de jornais da capital federal e outros centros ocidentais.

A escolarização seria indispensável para inculcação de conhecimentos que tornassem possível uma população mais instruída, físico e moralmente saudáveis e patrióticos. Esse ideário avançou em todas as áreas do conhecimento, entre as últimas décadas do século XIX, avançando pela primeira metade do século XX.

Fran Paxeco[1], que atuou em diversas áreas ligadas a educação no Maranhão, e tinha espaço costumeiro na imprensa de São Luís, foi um dos entusiastas dessas mudanças. Por meio de um artigo intitulado "A higiene escolar", que tratava sobre o "terceiro congresso internacional de higiene escolar", que ocorrera em Paris, na universidade de Sorbonne, ele assim concluiu o referido artigo (PACOTILHA, 1910, p.1): "E a pedagogia, de acordo com os médicos, os engenheiros e os políticos, arejando os edifícios escolares e os peitos dos alunos, contribuindo poderosamente para a higienização dos paizes e depuramento das raças".

Higiene e civilidade em toda a sua plenitude, levou à necessidade de reformulação de espaços, sob orientações arquitetônicas que ganhavam visibilidade por meio dos grupos escolares, e de práticas educacionais, sendo necessário preparar, dentro dos novos princípios do conhecimento, professores e professoras mais especializados.

Um dos pensamentos comuns a esse contexto, o positivismo, impunha a necessidade de uma educação técnico-científica, com a ideia de elevação e desenvolvimento, acompanhada de outas manifestações educacionais com finalidade cívico-patriótico. O movimento de "entusiasmo pedagógico" foi um marco desse projeto de modernização das instituições educacionais. Associado à influência de escolas de pensamento estrangeiras, apresentavam novos métodos de educação, ideologias sociais que eram confluências de estudos da psicologia, sociologia e da medicina social. Como observa Nagle (1974, p. 263 – 264) analisando esse contexto educacional:

> Alarga-se o grupo de profissionais interessados no problema da educação – é nessa década justamente, que aparecem os "educadores profissionais". Multiplicam-se, significativamente, as obras sobre o assunto, até pela criação de serviços editoriais pioneiros como a Biblioteca de Educação e a Coleção Pedagógica; o setor de revistas experimenta uma nova fase, de aumento quantitativo e mudanças qualitativas. Também crescem em número e qualidade os congressos, inquéritos e conferências, debatendo os mais variados problemas educacionais [...].

Eram ações consideradas por Nagle (1974) como: "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico", que demarcaram suas ações, considerando a necessidade de debates sobre a instrução institucionalizada, que deveria pensar sobre subsídios que tornassem possíveis a humanização - sob parâmetros iluministas – e o desenvolvimento do Brasil. Seguindo essa orientação em setembro de 1883, ocorreu a primeira Exposição Pedagógica da cidade do Rio de Janeiro, com participação de diversos países europeus e americanos (BRAGHINI & LIMA, 2019). Esse movimento também mobilizou um mercado

1 Manuel Francisco Pacheco (1874- 1952), conhecido como Fran Paxeco, era português e chegou ao Maranhão em 1900. Intelectual atuou no ramo da educação, do Direito e das letras no Maranhão, Piauí, Rio de janeiro e Lisboa. Também atuou em funções diplomáticas. Disponível: http://www.academiamaranhense.org.br/manuel-francisco-pacheco/. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

editorial que buscou um público que tinha mais acesso ao letramento, aparecendo nesse contexto, publicações voltadas para a questão educacional, a exemplo dos trabalhos publicados por Pedro de Alcântara Garcia[2] - já falecido nessa data - que teve um dos seus textos publicados no jornal *Pacotilha*, onde, fazia críticas aos exames públicos, que para ele só fomentavam vaidades e a memorização, sendo portanto, condenados pelas autoridades pedagógicas modernas e apontava:

> Perturbando, com exames, a marcha normal das escolas, fomenta-se nas crianças a vaidade, e ao mesmo tempo se cultivam nelas determinadas faculdades mentaes – a memória por exemplo – com detrimento de outras mais importantes, como por exemplo – o juízo, o raciocínio, o espírito de observação e de investigação, etc., com que o ensino se torna inteiramente memorista, verbalista e dogmático, e em nada se atende à verdadeira educação (PACOTILHA, 19 de nov. de 1910, p.1).

A educação deveria ser desenvolvida por meio de uma "pedagogia moderna" e de metodologias mais adequadas para que acontecesse uma efetiva aprendizagem. Tudo isso estava aliada à ideia da formação de um povo e debates sobre progresso. No Brasil, assim como no Maranhão, essas ideias chegaram a princípio por meio das ideias de Pestalozzi, traduzidas em um livro produzido por Rui Barbosa, denominado de "Primeiras lições de coisas" (GASPARIN, 2010). É importante trazer parte das ideias de Pestalozzi, para entendermos como elas se imiscuem em diversas falas apresentadas professores(as) no Maranhão durante o primeiro Congresso Pedagógico:

> Pestalozzi queria descobrir as leis de acordo com as quais acriança se desenvolve. Segundo ele, essas leis são tão bem definidas como as do mundo físico. Afirmava que o organismo possui três aspectos básicos: intelectual, físico e moral. Popularmente, esses aspectos denominam-se: cabeça, mão e coração. Cada um se desenvolve à sua maneira, conforme leis que podem ser comprovadas. Encontrar essas leis e usá-las adequadamente na instrução das crianças é tarefa da escola. A partir deste desenvolvimento orgânico, Pestalozzi deduz os princípios gerais de seu método de formação e instrução, no qual os três aspectos devem se desenvolver em harmonia. Contudo, a primazia é sempre da moral; os dois outros lhe são subordinados (GASPARIN, 2010, p. 39).

No Congresso Pedagógico, que ocorreu em 1920, no Maranhão, entrevemos debates sobre a pedagogia moderna, novas abordagens em diversas disciplinas, a melhor forma de desenvolver a aprendizagem junto às crianças, caixas escolares, destinadas à manutenção das escolas e ainda sobre as condições das mesmas. Corriqueiramente, eram denunciadas na imprensa maranhense, as péssimas condições de funcionamento de prédios, a falta de materiais pedagógicos e a carência de professores - principalmente professoras - com formação adequada, para suprir as instituições escolares do Maranhão.

2 Pedro de Alcántara Garcia (1842 – 1906), foi um pedagogo espanhol que produziu vasta obra sobre educação, entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, e um grande entusiasta dos congressos pedagógicos.

O CONGRESSO PEDAGÓGICO DE SÃO LUÍS EM 1920 EM SÃO LUÍS

A capital do Maranhão, São Luís, acompanhou a urbanização que tomava alguns centros, procurou acompanhar os novos tempos republicanos, desenvolvendo serviços de infraestrutura mais modernos e procurando mapear os problemas que impediam o desenvolvimento do estado, sendo a educação detectada como um deles.

Jornais da capital indicavam a efervescência que se desenvolvia no setor educacional, trazendo referências aos novos métodos e fundações de instituições escolares em outros países, de lançamentos de livros e fazendo divulgações de palestras; divulgava teorias, propostas curriculares e novas experiências educacionais.

O Congresso Pedagógico de 1920, de iniciativa de Fran Paxeco - que, dentre outras funções, ocupou o cargo de professor da Faculdade de Direito do Maranhão e do Liceu Maranhense - foi um dos pontos culminantes nessa atmosfera. Em 1919, o jornal *Pacotilha* trouxe referências sobre uma reunião que ocorreu na Faculdade de Direito. Embora a finalidade fosse buscar subsídios junto ao Congresso Estadual para esta instituição, tratou-se pela primeira vez da realização do Congresso Pedagógico:

> O mesmo professor (Fran Paxeco), propôz que se realizasse aqui, em fevereiro do ano vindoiro, um congresso pedagógico, e que, como trabalho preparatório do centenário da Independência, se iniciasse uma série de palestras (PACOTILHA, 18 de ago. 1919, p.1).

Em números subsequentes os jornais continuaram a tratar sobre o congresso, evidenciando a organização que estava em curso, como podemos observar na notícia seguinte: “Hoje às 19 horas, reúnem-se as comissões organizadoras das conferências e do congresso pedagógico, a realizar-se em fevereiro de 1920” (PACOTILHA, 30 de ago. de 1920, p. 4). Cabe salientar que as reuniões referentes ao congresso, aconteciam sob a coordenação da Faculdade de Direito no Centro Republicano Português[3].

O jornal *Pacotilha* (01 de setembro de 1919, p.4), trouxe os organizadores – Alcides Pereira, Abranches Moura, Fran Paxeco, Carlos Reis e Costa Gomes (Comissão de Conferências); Godofredo Viana, Fabiano Vieira e Antônio Lopes (Comissão Organizadora do Congresso). O mesmo jornal (3 de set. 1919, p. 1), ainda trouxe a divisão das cinco seções: “nas quais se estudará a educação sob os pontos de vista – físico, intelectual, técnico, moral, estético”. Também os estudos que seriam contemplados sobre: “liceus, escolas normais e faculdades, das atribuições da União, do estado e do município, em matéria de ensino, livros didáticos, exames, etc”.

Em edições subsequentes a *Pacotilha*, são feitas inúmeras referências ao congresso pedagógico, observando-se um expressivo número de palestras preparatórias

---

3 O jornal *Pacotilha* (9 de mar. de 1922, p. 2), traz referência à fundação do Centro Republicano Português - com sede na Praça João Lisboa - em 31 de janeiro de 1911. Em 1918, esta instituição acolheu no mesmo prédio, a Faculdade de Direito.

que versavam sobre taxa escolar, havia uma grande preocupação com a manutenção das escolas, psicologia da educação.

A à extensão e multiplicidades dos trabalhos propostos no congresso permitem análises variadas sobre o contexto social, econômico, político e ideológico do período, porém, nos deteremos nas questões educacionais que apresentem um teor normativo com relação à necessidade de formação de homens e mulheres física e intelectualmente úteis à nova ordem republicana.

A importância do Primeiro Congresso Pedagógico pode ser percebida por meio das sistemáticas alusões ao evento, com cobertura da *Pacotilha*, evidenciando os convites, adesões e ações desenvolvidas, tanto antes quanto durante a sua realização. O anuncio de como seria a instalação dos trabalhos também mereceu destaque nesse jornal:

> No salão nobre da municipalidade, abre-se amanhã, às 15 horas, esta auspiciosa assembleia, de que devem derivar sérios proveitos para a cultura estadual.
>
> Duas comissões convidam as autoridades civis e militares, as famílias e a imprensa.
>
> A'quela hora, achar-se-ão formadas, na Avenida Maranhense, as numerosas crianças dos estabelecimentos sanluizenses de ensino. Os alunos da Faculdade de Direito, do Liceu e do Curso profissional, etc, também comparecerão (PACOTILHA, 21 de fev. de 1920, p.4).

A realização do Congresso pedagógico contou com a participação de diversas instituições e professores e professoras oriundos(as) de diferentes municípios do estado – o que pode ser acompanhado pelas diversas alusões feitas pelo jornal *Pacotilha*, que trazia as sistemáticas adesões que foram feitas, a medida o congresso se aproximava da sua realização - e com apresentação de trabalhos dos seguintes professores(as), com mais de um trabalho em todas as seções. Foram elas Rosa Castro, Hermíndia Augusta Soares Ferreira e Zila Paes. Entre os homens os que mais se destacaram foram Fran Paxeco, idealizador, maior conferencista do evento e orador da abertura dos trabalhos, Antônio Bona, Paulo Domingos (irmão marista), Antônio Lopes, Justo Jansen Fereira, Cesário Veras, Manoel Cícero Peregrino da Silva e Corrêa de Araújo.

Cabe destacar uma efetiva participação das mulheres professoras, o que acabou por merecer um destaque no editorial da *Pacotilha*, intitulado de "Uma tentativa", quando tratou do encerramento do congresso, que aconteceria no dia seguinte a essa publicação. Dizia o editor, fazendo uma avaliação do evento, tratando sobre as discussões ali efetivadas e a importância das relações entre as questões sociais e pedagógicas o seguinte:

> Frisaremos, no entanto, que reverte em prol das professoras a melhor porcentagem de simpatia e dedicação por semelhantes assuntos. São elas, de resto, as verdadeiras educadoras. No decorrer dos tempos, hão de

> tomar aos homens o papel que lhes cabe hoje, nesse melindroso ramo das atividades humanas (PACOTILHA, 1 de mar. de 1920, p.1).

A despeito da simpatia, do melindroso e da ausência de menção à qualificação que vinha se constituindo por meio das escolas normais, o autor aponta a efetiva ação educacional exercida por mulheres, observando um processo de feminização que se desenvolvia nessa área.

De modo geral os discursos proferidos encaminhavam-se: aos professores(as)[4], pois, esperava-se que influenciassem com a sua autoridade e conhecimento, a educação da sociedade para além do espaço escolar; e ao estado, que deveria pensar sobre meios de melhor estruturar escolas e modernizar o ensino, como bem evidencia o editorial – O Congresso Pedagógico - publicado na *Pacotilha* (21 de fev. de 1920):

> Abandonemos o terreno movediço das divagações, e comuniquemo-nos, em comum, o que estudamos, o que observamos. Enumere-se o que há de absurdo na organização das escolas, de caótico em diversos métodos, de lacunoso nos aprestos didáticos, de côxo mobiliário, de nocivo na sobrecarga espalhafatosa dos programas, de aberrativo nos vencimentos do magistério primário.
>
> Acentua-se que existe de irregular nas verbas de material e pessoal, sempre num flagrante desequilíbrio.

A crítica à falta da "cadeira de psicologia", também se destacou no editorial que construiu um discurso que pensava sobre a superação dos entraves sob a orientação dos novos estudos pedagógicos. A exemplo do que acontecia em outros centros do país, a tônica dos discursos educacionais propostos no Congresso Pedagógico de 1920, se voltavam para a necessidade de *inculcação*[5] da nova ordem, assentada em referenciais de conhecimento na área educativa, conforme observamos em outro momento do editorial já citado:

> Para conhecer os meios da pedagogia, é necessário ser pedagogo, ser psicólogo; para determinar os fins da instrução dum povo, é necessário ser filósofo primeiro e sociólogo depois. Mas não é só isso: é imprescindível ter visto o mundo, saber que diretrizes entram em jogo, no viver moderno da sociedade (PACOTILHA, 21 de fev. de 1920).

O conhecimento produzido à época marcava as discussões e garantia a inserção do Maranhão no projeto de nação moderna que avançava, pelos menos em centros urbanizados, e exigia que profissionais da educação se preparassem à luz da ciência, bem

---

4 Apesar de fazermos uso da linguagem inclusiva, o termo professora não era comum no contexto analisado, a não ser que viesse precedendo um nome feminino. Isso nos faz perceber: "A linguagem é a marca mais notória da cultura. [...] Pensamento é sempre pensamento acerca de alguma coisa e, por isso mesmo, consiste em linguagem, que não é um mero subproduto do pensamento. É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar como um comportamento a ser compreendido, isto é, como comportamento que provoque relações e reações". [...] Ver: ARAÚJO, Inês Lacerda. Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem. 2004, p.9.

5 Ver: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003

como das novas experiências que se derramaram por todas as seções do congresso.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DO ENSINO INTUITIVO: JOGOS, EXERCÍCIOS E HISTÓRIA NACIONAL

A sociedade foi convocada a um esforço educativo patriótico. Se denunciava os perigos da ignorância dos pais, os primeiros responsáveis pela formação das crianças, e cobrou-se a necessidade de instrução para melhor formar os indivíduos, que deveriam ser disciplinados e preparados para servirem a uma estrutura organizada e saudável. A inabilidade e desconhecimento das novas pedagogias, atrapalharia o projeto de sociedade que se vislumbrava, conforme observamos em conferência proferida por Antônio Bona intitulada: *A escola e a educação: sobre as bases da psicologia*:

> Lancem-se os olhos sobre uma jovem mãe e sobre a maneira por que ela dirige a ama dos seus filhos, observa Spencer; atente-se na sua ação sobre um caráter que se desenvolve e que é submetido à sua guarda, aos seus cuidados; que ignorância ela revela a respeito dos fatos que deve dirigir, e, ao mesmo tempo, que grave cegueira nessa direção, para cujo êxito se exigem uma clarevidência e uma lucidez que só os mais aptos possuem. São inevitáveis os resultados desastrosos, de que somos testemunha todos os dias. [...]. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p. 149 a 150).

Continua Antônio Bona, observando que a escola seria por excelência, o espaço capaz de suprir - se alicerçada nos novos conhecimentos e estruturada materialmente pelo Estado - deficiências inerentes aos outros locais de convivência das crianças e dos jovens:

> Só na escola, portanto, é viável, a sistematização educativa. Durante o período escolar, que é de muitos anos, a criança, por várias horas do dia, tem a sua vida regulada e policiada, adquirindo, então, no convívio dos seus condiscípulos, na sociedade em miniatura que é a escola, os bons hábitos e os bons princípios de que se há-de acompanhar em toda a sua vida. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920. p.149 a 150).

Bona fazia uma efusiva defesa do ensino intuitivo, e da educação como responsável pela elevação moral e encerrava de modo eloquente a sua conferência, observando que a educação ideal cuidava da formação das crianças, por meios de professores bem instruídos que levantariam: “o Maranhão do abatimento moral em que se enerva, para leva-lo nos seus ombros heroicos ao futuro luminoso que já lhe designou a grandeza do seu passado, cheio de glórias” (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920. p.149 a 150).

O espaço escolar seria “inculcador” de um modelo que deveria orientar o indivíduo, possibilitando ao mesmo, integrar-se aos valores que fundamentavam uma ordem social considerada mais saudável e higiênica, estando principalmente as professoras que atuavam no ensino primário, atentas a esse projeto, como bem observa a professora Hemíndia Augusta Soares Ferreira, em palestra intitulada “Sobre a cultura física: “Higiene escolar

e doméstica – Limpar os dentes, as unhas, pentear-se, antes de ir para escola. Quando um aluno estiver inativo, deve-se inspecioná-lo, porque, doente o físico, enfermo ficará o espírito" (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p. 19). O cuidado com a educação se dirigia principalmente às crianças e por conseqüência, aos que tinham a responsabilidade na sua formação. Em se tratando do foro privado, a mãe, e do público, o(a) professor(a) primário, sendo necessário portanto, preparar de forma mais profissional os que iriam assumir a tarefa de ensina-las.

Nesse contexto, cabiam às Escolas Normais, no âmbito do Estado, a responsabilidade pelo exercício dessa pedagogia moderna, permitindo-se em tese, aos que se formavam nessa instituição, instrumental teórico e metodológico para exercer a função de geradora e gestora de poder e influência neste *mister*, assunto tratado no capítulo dos anais do congresso intitulado de "Teses especiais". O fragmento que segue fez parte do relatório geral redigidos por Godofredo Viana, Joaquim de Oliveira Santos, Cesário dos Santos Veràs e o Professor Osório Anquiêta[6]:

> Não haverá pedagogista que não raciocine assim. A metodologia exerce o papel soberano, em quanto concerne ao mistér de ensinar. Mas o curso de professores daqui liga-lhe um zelo mínimo, como se dá na metrópole da República. Recorramos ao testemunho duma gazeta de lá: "o erro fundamental, que tem prejudicado, ultimamente, todo o ensino da Escola Normal, no Rio de Janeiro, foi a idea estravagante de fazer de uma escola, destinada à formação de professores, uma escola de cultura um centro de altos estudos. [...] A censura ajusta-se à de cá, aduzindo-se-lhe a reconhecida agravante de se estar num meio de muito menores proporções, faltando os recursos de todo o gênero. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920. p.231)

A Escola Normal do Estado era alvo de constantes preocupações já que era necessário dota-la de condições materiais para desenvolver as novas metodologias e aprimorar o seu ensino de modo que se profissionalizasse. Valdemarim, (2004, p.75) observa que a função dessas escolas se voltava para a formação de "professores para o desempenho pedagógico calcado no humanismo, na competência e nos valores sociais". Portanto, buscar metodologias que possibilitassem uma instrução mais eficiente,

Em se tratando da questão do método é importante destacar que no Maranhão, nesse contexto, assim como os outros estados do Brasil, se discutia em espaços mais profissionais, o ensino intuitivo, também denominado de "lições de coisas", que chegou ao Brasil no final do século XIX e atuou de forma expressiva, até a década de XX. Como observa Vera Teresa Valdemarin (2001, p. 158-159):

> No cerne da renovação pedagógica, encontra-se a elaboração e difusão de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado "ensino pelo aspecto", "lições de coisas" ou "ensino intuitivo". O novo método pode ser

---

6 Esses professores compuseram a Comissão organizada pelo Presidente do Estado, Urbano Santos, encarregada da Reforma do Ensino Primário, em 1920. Ver: *Pacotilha* (6 de abr. de 1920, p.1)

> sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.

Em diversos momentos do congresso, em diferentes disciplinas, são feitas alusões a esse método de aprendizagem, como podemos observar na conferência proferida por Antônio Lopes, que tratou sobre "O ensino da geografia na escola primária":

> Este método, todo muito natural, em rigorosas lições de coisas, tem uma vantagem: é mais fácil de aplicar, para qualquer professor, porque não exige muita habilidade. É um estudo objetivo das coisas que vão servir de pórtico, de base ao estudo da geografia, no terceiro ano (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.95).

A geografia, assim como as demais disciplinas, deveria partir sempre do que era mais próximo para o mais distante, pois: "A base para o estudo da geografia deve ser a experiência atual" (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 2020, p. 97). A formação de professores, com base nos novos métodos de aprendizagem, se fazia necessário, considerando que só seria bem efetivado esse conhecimento, sob a intermediação de professores(as).

A geografia tomava um espaço expressivo no contexto, chegando-se a considerar a história como o conhecimento que corporificava "a geografia do tempo", e isso foi apresentado no congresso por meio da conferência proferida por Fran Paxeco, intitulada "A geografia e a história". Embora o pensamento circundante fosse o positivismo, sendo observada a transformação da história em um estudo científico, a relação da história com a geografia foi muito demarcada no congresso - apontando para um caminho que vai ser trilhado mais tarde pela escola dos Annales – evidenciando-se a influência de Paulo Vidal de la Blanche:

> A história, por seu lado, deixa de ser a descritiva de factos, frequentes vezes inexplicados ou inexplicáveis. Circunda-se de uma nova luz, metodiza-se, engrandece-se, ascende à mais subida e à mais verídica das filosofias. Converte-se, inegavelmente, em mestra da vida. Num idêntico propósito, Jean Brunhes preconiza que a história se faz, dia a dia, mais geográfica. Não só a exemplo de Michelet, e utilizando todas as contribuições desta sugestiva categoria de estudos, encetam as obras de história com um proemio geográfico como a França de Paulo Vidal de la Blanche [...] (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 2020, p. 109).

Apesar de se perceber no texto a influência de diversas temporalidades, deve-se considerar a atualidade do debate que se desenvolvia na França, importante referência para os estudos históricos no Brasil.

Fran Paxeco apresentando o “Relatório geral” do Congresso pedagógico (1920, p. 230), reforçou a necessidade do que a época era a metodologia mais moderna: “Há dois elementos capitais a balancear-se, numa boa engrenagem pedagógica – a organização e os métodos. O êxito derivará destes. Os programas, os exames, e os instrumentos, para as verdadeiras lições de coisas [...]”.

Em 1922, ações que objetivaram a adoção das novas metodologias para o ensino intuitivo, apareceram entre as iniciativas da gestão municipal em São Luís. Em mensagem (7 de out. de 1922), publicada na *Pacotilha*, o prefeito municipal, apresentando ações sobre a instrução pública diz, em meio à outras informações o seguinte:

> Para as escolas recentemente criadas, de tipo colectivo, adquiriu-se material escolar moderno e hygiênico, representado por um bom número de carteiras norte-americanas ou nacionais e tudo mais que foi necessário: quadros-negros, mapas geographicos e cosmográficos, globos, quadros-murais para as lições de coisas, quadros para o ensino de linguagens e cálculos, contadores, estantes ou armários, cabides lavatórios, filtros, etc. As aulas de trabalhos manuais foram providas de material necessário aos seus misteres (PACOTILHA, 21 de out. de 1922, p. 4).

Cabe considerar que o ensino intuitivo trazia na sua estrutura, além da necessidade do conhecimento de psicologia, a defesa da puericultura e higiene como pilares da nova perspectiva educacional, o que aparece com muita força nos trabalhos apresentados. Disciplinar as crianças, contribuiria para o equilíbrio social. Portanto, as ações voltadas para educação deveriam contemplar também, os despossuídos de sorte, tornando-os indivíduos produtivos e integrados no projeto de ordem e desenvolvimento.

Historicamente no Brasil, com uma tradição bacharelesca, desqualificava-se a educação voltada para o trabalho e muitas atividades profissionais, eram vistas como ideais só para os desvalidos. Eram pensadas para uma população mais pobre, cuja única alternativa de sobreviver com essa condição, seria preparar-se, desde a mais tenra idade, para uma atividade profissional manual e tornar-se um artífice. Essa preocupação no contexto analisado evidencia-se através dos movimentos reformistas pensados nos estados, que mantêm, excetuando-se algumas iniciativas, a imagem da “ação educativa regeneradora”, por meio das escolas de educandos e artífices, do ensino técnico industrial, agrícola e comercial, conforme defendia Fran Paxeco:

> Chegou a hora de restabelecer oficinas e aulas dessa espécie, ampliando e difundindo as escolas de aprendizes e artífices, mas apondo-lhe internatos. Repousa nisso de resto, no patrocínio e assistência aos sem-pão do corpo, nem do espírito, uma das mais subidas e dignificadoras funções do estado, um dos supremos deveres dos que governam.
>
> Nesses cardumes de gavroches, dissolve-se uma grande massa de entes prestimosos, de inteligências que se perderão, baldas de meios para se ilustrar, braços precisos de quem os ensine a entrega-se, com gôsto e destrêsa, ao alvião da fortuna. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920).

Texto bastante expressivo, que oficializava, como observa Otaíza Romanelli (1999), uma prática de que à classe dominante cabiam as escolas secundárias acadêmicas e superiores, e aos pobres que conseguiam esse privilégio de estudar, a escola primária e a escola profissional (ROMANELLI, 1999, p. 41).

A disciplina de História, como parte do escopo da formação do indivíduo patriótico, também foi alvo de debate e referência no Congresso, por meio do trabalho de Paulo Domingues, que fazia a defesa de uma educação nacional, fomentadora do patriotismo com o estudo "dos homens célebres, monumentos e literatura (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920).

Na quarta seção, que tratava sobre educação moral, o discurso da formação patriótica toma dimensões mais diretas. Rosa Castro, apresentando trabalho sobre "A cultura moral", expõe esses princípios considerando o tripé: família, escola, pátria. A criança é um "vindoiro cidadão", sabendo equilibrar direitos e deveres sendo a escola:

> [...] a continuadora do lar. Mas, para isso, deve haver a confraternização espontânea e sincera dos pais e mestres. Do culto da casa e da escola dimanarão o respeito e o amor à pátria, como o afeto à família e aos mestres será o ensaio e princípio do amor à humanidade. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p. 171).

Nos trabalhos do Congresso, além da escola, além de tomar para si a construção do cidadão ideal, também ajudava a modelar referenciais de gênero, ou seja, o ser homem e o ser mulher recebia o adendo nas instituições escolares por meio do currículo e dos discursos que afirmavam o que seriam as respectivas funções. A aprendizagem pensava, constituía ou corroborava a construção desses papéis. Papéis socialmente construídos, desenvolviam a idéia da universalidade e da naturalização manifestando "um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência" (BOURDIEU, 2002, p.16). Portanto, desde o início da formação escolar, os papéis deveriam ser diferenciados, possibilitando dessa forma uma perfeita articulação desses gêneros, na composição da ordem, conforme podemos observar em alguns trabalhos apresentados no mesmo.

> Jogos e brinquedos. – patinar, nadar, navegar num reservatório instalado na escola, renovando-se a água por meio de torneiras, atirar ao alvo, montar em carneiros, são brinquedos muito divertidos e úteis. As meninas, além destes exercícios, também devem brincar, governando uma casa, servindo de professora, recebendo visitas, etc. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920. p. 50).

Cabe destacar como a função de professora[7], já estava integrada ao imaginário

---

7 "Ao serem criadas as Escolas Normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento da demanda escolar, mas tal objetivo não foi alcançado, exatamente como se imaginava, pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens." Ver: LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. p. 449 In: DEL PRIORE & BASSANEZI, Carla. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2002.

feminino, sendo, portanto, permitido sonhar com a mesma, já que o discurso republicano sempre chamou a atenção para a necessidade de mulheres instruídas, que: "seriam as principais indicadas para se incumbirem em modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade" (VALDEMARIN, 2004, p.75).

A cultura física aparece como um elemento novo estando ligado à necessidade de se ter um país mais saudável, aplicando os princípios da "pedagogia racional" que utilizava conhecimentos sobre o comportamento físico e psíquico do ser humano, além das novas descobertas "do mundo microscópico" aplicando-os à educação, com o objetivo de alcançar melhores resultados junto aos educandos.

> Jogos escolares – das memórias apresentadas a esta secção, a maioria alude a jogos escolares. Isso mostra que já se avalia, nesta nossa terra, como em todas as outras em que se pratica a pedagogia racional, o alto valor educativo de tais exercícios. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.51)

Atividades físicas, mentais e higiênicas, passaram a integrar o cotidiano da escola como meio de ampliar as possibilidades de aprendizagem, e de desenvolver capacidades intelectuais e físicas dos indivíduos, que no futuro, seriam cidadãs e cidadãos do país. Vislumbra-se, por meio dos anais do congresso, contexto, uma preocupação com o bem estar físico das mulheres, que deveriam cuidar do corpo que iria abrigar um futuro filho da pátria, pois tendo a mãe hábitos saudáveis, aumentariam as possibilidades de gerar e criar filhos saudáveis.

> 10º. Os jogos e exercícios devem ser comuns aos dois sexos, até aos 21 anos, aproximadamente.
>
> 11º. Às meninas comveem exercícios que vizem a harmonia da forma, a elegância do porte e o vigor dos grupos musculares, correlatos à futura função da maternidade. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.55).

Os discursos sobre saneamento e salubridade, se incorporam ao de sanidade, atestando o domínio do discurso médico competente, no processo educativo, indicando os meios científicos para se alcançar o desenvolvimento por meio desse novo perfil de educação e por conseqüência, de sociedade. A idéia de limpeza associa-se à de boa formação daí a excessiva preocupação para que nos currículos da Escola Normal, as disciplinas de higiene estivessem presentes em todos os anos que compunham a formação dos professores. Essa preocupação se estende à própria arquitetura dos prédios que passam a ser pensados de forma que se adequassem às novas exigências da pedagogia racional. Como exemplo dessa proposta, temos no Maranhão a Escola Modelo, que em seu projeto arquitetônico expressava essa preocupação.

> Uma das especiais circunstâncias do edifício é o vasto salão que se consagra à ginástica. Em vez de pavilhão insulado, pouco recomendável, aproveitou-se a área do pavimento inferior, abrindo as paredes em arcarias. [...] Ao

> longo deste salão, e sobre o vasto passadiço, serão dispostos bancos, onde os alunos esperarão a entrada para as aulas, em excelentes condições de salubridade e vigilância. A área do salão de ginástica é de 108, 50 metros (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p. 219).

Os discursos se dirigem à questão da salubridade social, instituindo inclusive a figura dos médicos escolares, que deveriam acompanhar ou pelo menos identificar, os problemas de saúde que impediriam o bom andamento do processo educativo e comprometeriam a saúde do país, envolto em epidemias e carências de diversas naturezas. Salubridade e insalubridade, o salutar e doente, era preciso separar esses espaços e cuidar para uma pátria efetivamente sã. Vai impondo-se a ideia de desenvolvimento e boa educação, assentada também nesses princípios.

> A inspeção Escolar
> O estado instituirá a inspeção pedagógica e medica, dividindo-se o seu território em distritos escolares para tal fim.
> A inspeção médica está na base de todo o sistema educativo, visto que, sem higiene, nunca poderá haver educação eficaz. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.201, 1920).

Através, principalmente, e não somente, dos grupos escolares e escolas modelos, a educação institucional avançava com a proposta de modelar, ainda que de forma restrita, os costumes dos que tinham acesso às mesmas, pois, cabe destacar que, o setor privado, principalmente por meio das escolas religiosas, contribuía com o aumento das instituições escolares e que nesse contexto, instrução pública não significava necessariamente, educação em massa.

A articulação entre os diferentes variantes sociais no contexto republicano, influenciou a escola, alterando os currículo dos espaços que eram formadoras de professores, e os dispositivos administrativos presentes nas leis que sustentavam a educação no Brasil. No entanto, não existiu de fato, uma ação coordenada e duradoura, de modo a implementar efetivamente essas propostas, que esbarravam nos localismos de pobreza e poder, em uma prática cimentada dos professores, na realidade sócio -cultural dos alunos e na falta de aplicação de recursos por parte do Estado, apontando uma falha histórica, no que se refere à questão da educação.

Para além das limitações mencionadas, se observa nos discursos do Congresso Pedagógico, que se impõe uma ideologia que é própria do século XX, a saber, a afirmação da educação como elemento primaz do desenvolvimento, se, alicerçada nos "novos princípios pedagógicos", assim como o da higiene e da salubridade que junto com uma moralidade disciplinar e socializadora, a partir da escola, desenvolveriam um espírito patriótico no país. Família, escola e Estado – nação, articulados com a lógica do progresso, assentada em bases racionais – embora a religião não desapareça como força ideológica – mudariam uma realidade deplorável do Estado do Maranhão, que até aquele momento convivia

com escolas sem espaço e mobília adequada além de carecer de mestres capazes e em quantidade suficiente, para operar esse mecanismo de progresso dos povos, conforme denunciava Fran Paxeco no citado congresso. Era fundamental superar essas limitações, pois essa situação nos colocaria, assim como todo país, em desvantagem junto às outras nações já consideradas como desenvolvidas.

> Como questão de vida ou morte para o Brazil, precisamos de eliminar da economia nacional esse quesito formidável do analfabetismo. Na luta pela vida, indivíduos ou nações, só vencem, o que quer dizer – só poderão viver, os que forem aptos, os que estiverem premunidos pelas melhores condições de adaptação ao momento histórico e ao meio. Não podemos, por isso, deixar de corar, ao fazer a dolorosa confissão de que, por esse lado, somos um conviva "indesejável", no clássico concerto dos povos. (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920. p. 147).

O projeto do Congresso avançou, de acordo com todo o planejamento feito pela sua comissão, inclusive com a publicação dos Anais do Congresso, em obra denominada "Trabalhos do Congresso Pedagógico", conforme havia preconizado jornal imprensa da cidade de São Luís:

> **Trabalhos do Congresso Pedagógico.** São Luís, Maranhão: Imprensa Oficial, 1920.
> O congresso pedagógico
> Entram amanhã para os prolos da Imprensa Oficial. Com a autorização do sr, presidente do estado, os trabalhos do congresso pedagógico.
> Organizou-os Fran Paxeco, secretário geral dessa assembleia, e devem produzir um volume de 300 páginas.
> Num dos próximos números, daremos o respectivo sumário (PACOTILHA, 22 de set. de 1922, p. 1).

Na conclusão dos Anais, excedeu-se esse número de páginas, e os trabalhos do congresso foram publicados com um total de 600 páginas, trazendo ideias, projetos, experiências educacionais e histórico de diversas instituições escolares mais antigas e expressivas do estado do Maranhão à época.

Durante todo o congresso foram discutidas propostas que visavam a adequação do Maranhão aos novos tempos anunciados, desde a República, sob a responsabilidade da instrução, porém, em meio ao entusiasmo dos seus proponentes e participantes, evidenciava-se, a fragilidade das propostas, frente a uma realidade carente de possibilidades de efetivação.

CONCLUSÃO

O advento da República no Brasil, transformou províncias em estados e iniciou um projeto onde o Estado Brasileiro, junto com as unidades administrativas, se responsabilizariam, de forma mais ampla pela educação, que deveria assumir uma face

laica, bem de acordo com o ideário republicano. As escolas religiosas e as privadas laicas, continuariam a atuar nesse espaço, porém o Estado, era convocado a assumir esse papel que se estendia para a saúde, uniões civis, e etc. No entanto, a República foi proclamada em uma sociedade extremamente desigual, no que se referia aos extratos sociais e à situação das suas unidades federativas, logo, todas as iniciativas desse novo modelo, vão refletir uma realidade que é desigual e que se afasta dos interesses públicos.

O Brasil não aprofunda a discussão sobre as suas distintas realidades e avançou copiando modelos, utilizando-se de um vestuário que assume uma feição caricata, pois nunca se ajusta às nossas necessidades. Logo, a adoção dos mesmos assumiu mais uma feição discursiva, já que aplicabilidade dessas idéias esbarrava sempre nos particularismos que eram inerentes aos estados que compunham esse complexo país.

O que observamos ao analisar o Congresso pedagógico ocorrido em 1920 no Maranhão, é uma gama de teorias - geralmente copiadas de paises europeus, junto com as ações desencadeadas no Brasil, nesse contexto, vindas principalmente de São Paulo, no que se refere à estruturação de um desejado sistema escolar – e a realidade do Maranhão, que esbarrava em um contexto de necessidades de toda natureza, conforme podemos observar em outras passagens do citado congresso, e nos relatórios que eram apresentados sobre o assunto. Porém, foi o discurso da educação salvadora, onde o professor e o método salvariam o país do seu estado de ignorância que predomina. “De sorte que, no início e no fim, o maior problema se conservará sempre o pedagógico, base do político, para que se transfundam as usanças reprováveis e se marche” (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p 229).

Para “marchar” era preciso cuidar principalmente da educação infantil, inculcando os valores próprios de um contexto histórico. Portanto, a disseminação de escolas primárias e Escolas Normais, era providencial e urgente. Através dessas instituições se difundiria um “discurso competente” que permitiria a “educação dos sentidos” para a nova civilidade calcada no cientificismo, na técnica, e em uma moral específica que pretendia criar um referencial republicano de homem e mulher.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARROS, José D’Assunção. **A escola lablacheana e os annales**: Considerações sobre um diálogo interdisciplinar entre a História e a Geografia, a partir da contribuição de Vidal de La Blache para a Escola dos Annales. Disponível em: Boletim Goiano de Geografial ISSN: 1984-8501 DOI: 10.5216/BGG.v40.64437 file:///C:/Users/Mary%20Angelica/Downloads/64437-Texto%20do%20 artigo-306866-1-10-20210201.pdf. Acessado em:

BRAGHINI, Katya & LIMA, Danielle Barreto. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019 – ISSN 2317-7853.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2002.

FAUSTO, Boris [et al]. História geral da civilização brasileira. **O Brasil republicano**; sociedade e instituições (1889 – 1930). 2º. vol. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil.

GASPARIN, João Luís. **As ideias de Pestalozzi no Brasil**. In: Soëtard, Michel. Johann Pestalozzi / Michel Soëtard; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Coleção educadores – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. 26ª.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. Rio de janeiro: DP&A, 1974.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos**. História da educação brasileira**: a organização escolar. 15ª. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1998.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil** (org). 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 22ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz**. O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SAVIANI, Dermeval [et al.] l. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido* Teaching Reading by Objective Method: the words as units of understanding and sense Vera Teresa Valdemarin - Educar, Curitiba, n.18, p.157-182. 2001. Editora da UFPR Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/h8fSXgbWnbMQXfsnfZP8Zqv/?lang=pt&format=pdf. Acessado em 29 de jun. de 2021.

CAPÍTULO 6

NEGAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS DA POPULAÇÃO NEGRA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Data de aceite: 03/01/2022

Marcelo Pagliosa Carvalho
Doutor em Educação USP
Professor Associado da UFMA
Professor do Profhistória/UFMA

Tanielle Cristina dos Anjos Abreu
Mestre em Políticas Públicas UFMA

INTRODUÇÃO

A história brasileira é constituída por todos os tipos de violências, de exclusões sociais, econômicas e políticas de grande parte da população e pela manutenção dos privilégios dos grupos dominantes. Como decorrência, temos índices altíssimos de desigualdades raciais, sociais e de gênero, que repercutem, por exemplo, em atendimentos educacionais e oportunidades de trabalho também assimétricos. Toda essa estrutura díspar foi construída no decorrer de séculos, em uma sociedade marcada por um histórico patriarcal e racista. Marcas que deixaram feridas, que produzem novas dores no presente e que, caso não sejam eliminadas, deixam como perspectivas uma continuidade de opressão.

A permanência de violações dos direitos humanos em nosso país deve ser analisada em sintonia com o estudo das práticas e situações de racismo. Não há como dissociar a luta emancipatória dos direitos humanos sem levar em consideração a complexidade das relações raciais e de suas enormes assimetrias em várias áreas da sociedade.

Tal associação entre a luta por direitos humanos e o combate ao racismo está no radar do movimento social negro brasileiro desde, pelo menos, a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que, ainda durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), recorria a órgãos internacionais de direitos humanos para denunciar a violência policial e buscar apoio para condenar o Estado brasileiro por violações aos direitos humanos de negros e negras (SANTOS, 2013). Um dos casos mais famosos, já no período democrático, foi a denúncia, à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH/OEA), do assassinato do jovem negro Wallace Almeida, membro do Exército brasileiro, por policiais militares[1].

O ordenamento jurídico nacional, cuja Carta Magna é a base principal, dispõe sobre a importância dos direitos humanos e do combate ao racismo. Logo em seu Preâmbulo, a Constituição Federal de 1988 institui o Estado Democrático de Direito, que deverá assegurar, dentre outros pontos, o exercício dos direitos

1 Sobre esse assunto, consultar Relatório nº 26 (2009), Caso nº 12.440, da própria CIDH, que admitiu o mérito e teceu conclusões a respeito. Disponível em: https://cidh.oas.org/annualrep/2009port/Brasil12440port.htm. Acesso em 10 maio de 2021.

sociais e individuais, o bem-estar e a igualdade enquanto valores supremos do país. Ainda em seus Princípios Fundamentais, Art. 1º, declara a dignidade da pessoa humana (inciso III) e afiança que todo poder emana do povo, bem como afirma como objetivo fundamental do país, em seu Art. 3º, (inciso III) a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais e (inciso IV) a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Em consonância com tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, em seu Art. 4º, ressalta que as relações internacionais brasileiras são regidas, dentre outras questões, pela prevalência dos direitos humanos e pelo repúdio ao racismo.

Na sequência, seu Art. 5º, sobretudo em seus dez primeiros incisos, praticamente repete e ratifica alguns preceitos dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU – 1948), como o de que ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante. É nesse mesmo Art. 5º que aparece uma das disposições legais mais importantes no que se relaciona ao combate ao racismo, fruto de muita luta do movimento social negro desse país para criminalizar praticantes de tal barbárie: “XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). De modo paradoxal, porém, tal disposição, apesar da força da lei maior brasileira, na prática, poucas vezes foi utilizada para punir crimes de racismo, quer pelo subterfúgio de atenuação do crime – via qualificação enquanto crime de injúria, cuja punição é muito mais amena –, quer por negligência de quem deveria realizar a autuação de acordo com o que dispõe a nossa Constituição Federal. Outro Artigo de destaque é 6º, que trata diretamente dos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Direitos que estão diretamente ligados às condições básicas de vida da pessoa humana e que têm sido, histórica e frequentemente, negados à população negra no Brasil.

É importante ressaltar que teóricas(os) da área dos direitos humanos (BENEVIDES, 2000; BOTO, 2005; HUNT, 2009, entre outras/os) consideram os direitos sociais como parte dos direitos humanos – mais precisamente, como fazendo parte da segunda geração temporal destes –, que englobaria também os direitos civis e políticos (primeira geração – séculos XVIII e XIX), econômicos e culturais (segunda geração – século XX), direitos coletivos da humanidade, como o direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado, ao respeito de sua identidade na diversidade (terceira geração – segunda metade do século XX e início de XXI). O direito da humanidade à democracia, segundo Boto (2005), pode ser considerado enquanto uma quarta geração de direitos humanos a se conquistar.

Outras legislações nacionais são referências para os direitos humanos e o combate

ao racismo, dentre elas: o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2010) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que obriga os currículos escolares brasileiros a inserirem a História e a Cultura Africana. No plano internacional, destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração e Programa de Ação de Viena – II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (ONU, 1993) e a Declaração de Durban e Plano de Ação - III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, 2001).

Considerando a Constituição Federal que rege o país e as legislações recentemente promulgadas sobre a questão racial fica nítido que a defesa dos direitos humanos da população negra e o combate a todas as formas de discriminação e de violência devem constituir os compromissos principais de um Estado Democrático de Direito e das organizações que os compõem. Um país democrático tem como premissa básica promover o bem-estar de todas as cidadãs e de todos os cidadãos, sem distinção, e não se eximir da responsabilidade de combater as desigualdades históricas que atravessam e estruturam a sociedade, sobretudo aquelas nas quais os negros e as negras continuam sendo alvos. Por conseguinte, deve ser objetivo do Estado brasileiro (e dos respectivos governantes de plantão) combater as desigualdades por meio de políticas públicas que contribuam para a reversão desse histórico de violações de todo tipo de direitos humanos, que vitimam sobretudo essa população.

A educação escolar é um direito humano fundamental, garantida na Constituição Federal de 1988 e em legislações específicas da área. Deve ser entendida enquanto um patrimônio da sociedade, um instrumento essencial para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país e condição necessária para a garantia dos direitos básicos de cidadania, de democracia e da liberdade pessoal. Uma educação que sirva ao conjunto da sociedade, isto é, uma educação de boa qualidade social. Nesses termos, a construção de uma educação antirracista precisa ser realizada de acordo com a própria discussão e defesa dos direitos humanos. As políticas públicas educacionais devem ser instadas a eliminar o racismo em todas as suas variáveis objetivas e subjetivas.

Conforme afirma Gomes (2019), as relações de raça, de gênero e de diversidade sexual estão presentes em diversos espaços sociais: na família, na escola, nas demais instituições, nos meios de comunicação, na política, assim como na vida social e cultural. Em todos esses espaços podem ser questionadas, subvertidas e emancipadas. As diferentes desigualdades se sobrepõem e são combatidas mediante 1) ações antirracistas e emancipatórias que mirem as relações de poder constituídas desde o tempo da colonização, que se metamorfoseiam no contexto do capitalismo e das injustiças globais, e 2) desconstrução de práticas conservadoras e autoritárias.

O racismo está presente, segundo Almeida (2019), em três âmbitos: nas ações individuais; nas diversas instituições que compõem o Estado; e na estrutura política e econômica. No caso das políticas públicas educacionais, o Estado brasileiro, por meio de seus três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – e dos sujeitos que as gestam dentro de cada um deles, pode colaborar para a reversão das assimetrias raciais historicamente estruturadas no país, pode simplesmente se eximir em relação à adoção de ações que transformem o quadro de exclusão da população negra ou, ainda mais grave, pode desenvolver medidas que aprofundem tais assimetrias, contribuindo para a manutenção e a expansão dos privilégios para poucos e, consequentemente, para a exclusão da maioria da população.

Após esta Introdução, demonstraremos e analisaremos números que comprovam as assimetrias raciais presentes na sociedade brasileira. Em seguida, trabalharemos com a trajetória das políticas públicas federais para o combate ao racismo e a garantia dos direitos humanos, dividindo-a em dois períodos: 1) governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) e 2) gestões de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-em andamento), cuja ênfase será mostrar o desmonte dessas políticas ocorrido nas duas últimas gestões. Perscrutaremos também a história da educação da população negra, sobretudo aspectos concernentes às reivindicações históricas do movimento negro brasileiro por uma educação antirracista.

ASSIMETRIAS RACIAIS NO BRASIL: UMA VERGONHA HISTÓRICA

A edificação e a aprovação de leis pelo Estado brasileiro, a partir de 2003, visando incluir a população negra brasileira em direitos humanos antes não atendidos, marcaram uma mudança de rota histórica e necessária para a adoção de políticas antirracistas. Tais políticas objetivavam a superação das desigualdades étnico-raciais ainda persistentes no país, como se pode observar nos seguintes dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (PNAD Contínua – IBGE, 2019):

1) a média de anos de estudo das pessoas negras de 25 anos ou mais de idade, em 2019, era de 8,6, enquanto a da população branca era de 10,4 anos;

2) entre as pessoas de cor branca, de 25 anos ou mais de idade, 57% tinham concluído o ensino médio no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre a população negra (pretos ou pardos);

3) entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos era 5,3 pontos percentuais maior que a dos brancos: respectivamente, 8,9% e 3,6%;

4) para o grupo de 11 a 14 anos de idade, a taxa ajustada de frequência escolar líquida no Brasil foi de 87,5%, porém, a diferença por cor ou raça também se destaca: entre

as pessoas de cor branca, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa era de 85,8%;

5) a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos era de 89,2%, sendo que a taxa de frequência líquida alcançava 71,4%, sendo que o recorte por cor ou raça, mostrava que 79,6% das pessoas brancas de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio, entretanto, essa taxa abaixava para 66,7% no caso das pessoas pretas ou pardas;

6) entre as pessoas de cor branca de 11 a 14 anos, 90,4% estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa foi de 85,8%;

Constata-se, portanto, que a desigualdade racial continua presente nos indicadores educacionais brasileiros, a despeito de a população negra ter tido um aumento de sua escolarização nos últimos anos. Outra desigualdade racial no atendimento educacional pode ser verificada nos números de pessoas de 18 a 24 anos de idade que estavam estudando. No recorte cor ou raça, 37,9% das pessoas brancas nessa faixa etária estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, ao passo que a taxa de escolarização das pessoas de cor preta ou parda era de 28,8%, com apenas 16,1% cursando uma graduação. De forma adicional, 6,0% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, o índice era de 2,8% (PNAD Contínua – IBGE, 2019). É importante mencionar que o aguardado era que esses(as) jovens estivessem frequentando o ensino superior, caso completassem a educação escolar básica na idade esperada. Mas, como o atraso e a evasão escolar se fazem presentes no ensino fundamental e no ensino médio, o país deixa de assegurar oportunidades adequadas para seus(suas) jovens – muitos(as) deles(as) já não frequentavam mais uma unidade educacional e alguns(mas) ainda estavam frequentando anos escolares da educação básica obrigatória.

Vale destacar que já na educação infantil, etapa inicial do processo escolar, a assimetria começa a ser constatada: por exemplo, a escolarização de crianças pretas ou pardas de 0 a 5 anos subiu de 49,1% (2016) para 53,0% (2018), ao passo que a de crianças brancas era de 55,8% nesse último ano citado (PNAD Contínua 2018 – IBGE, 2019a).

Em 2019, 95,8% das crianças de 6 a 10 anos estavam frequentando os anos iniciais do ensino fundamental, etapa escolar idealmente estabelecida para esta faixa etária. Ao analisar esse indicador por cor ou raça, essa taxa foi de 96,5% para as pessoas brancas e de 95,8% para as pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2019). Ou seja, no ciclo inicial do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), o cenário de desigualdade diminui, uma vez que praticamente não havia diferença entre a proporção de crianças de 6 a 10 anos brancas e pretas ou pardas. Para muitos(as), isso poderia ser sinônimo de universalização do ensino fundamental ou mesmo da educação básica, acrescido de uma igualdade racial. Mas isso

é falso, afinal se trata apenas do começo do percurso, e o problema das desigualdades raciais perpassam todo o trajeto chegando até ao Ensino Superior.

Vamos a alguns números: a fatia de pessoas de 18 a 24 anos pretas ou pardas com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8% (2016) para 28,8% (2018), enquanto entre os brancos o percentual era de 17,4% (IBGE, 2019a). Tais dados são indicativos da enorme taxa de abandono escolar. Ou seja, o percentual de negros(as) que não completaram o ensino médio era pouco mais de 65% maior do que a de brancos. É imperioso mencionar que a Constituição Federal de 1988, desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, afirma o dever do Estado brasileiro com o oferecimento, de maneira obrigatória e gratuita, da etapa educacional supracitada, ao trazer enquanto dever obrigatório do Estado o atendimento gratuito da educação básica na faixa etária de 4 a 17 anos de idade.

Em outras palavras, estamos muito distantes da propalada universalização da Educação Básica, sobretudo quando observamos os números relativos ao atendimento da população negra, cujas políticas públicas educacionais praticamente não se preocuparam em garantir condições de permanência aos(às) estudantes mais pobres, em sua maioria, negros(as). Como demonstrativo, entre os jovens de 18 a 24 anos que não estavam frequentando a escola por terem que trabalhar ou procurar trabalho, 61,8% eram negros. Em relação à taxa de conclusão do ensino médio, na faixa etária de 20 a 22 anos que concluíram o ensino médio, a da população negra era de 61,8%, ao passo que a dos brancos era 76,8%. Não obstante as mulheres apresentarem melhores indicadores educacionais que os homens de mesma cor ou raça, a taxa de conclusão do ensino médio dos homens brancos era superior à das mulheres negras: respectivamente, 72,0% e 67.6% (IBGE, 2019a).

No Ensino Superior, a assimetria permanece, ainda que as políticas públicas tenham garantido maior acesso à população negra, como no acesso por meio de cotas. Entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos que estudavam, a proporção cursando Ensino Superior – etapa esperada para essa faixa etária – aumentou de 50,5% (2016) para 55,6% (2018). Entretanto, o percentual de atendimento no último ano continuava muito abaixo dos 78,8% de estudantes brancos da mesma faixa etária. Vale citar que, em 2018, os estudantes pretos ou pardos passaram a ser maioria nas instituições de ensino superior da rede pública (50,3%) – mesmo assim a sub-representação permanecia, uma vez que a população negra formava 55,9% da sociedade brasileira. Ainda na faixa etária de 18 a 24 anos, frequentando ou não instituição de ensino, a porcentagem de brancos que frequentava ou já havia concluído o Ensino Superior (36,1%) era quase o dobro do de jovens pretos ou pardos (18,3%). Quanto à taxa de ingresso no nível superior – isto é, o público que concluiu ao menos o ensino médio e que entrou no Ensino Superior, independentemente de tê-lo concluído ou não –, a assimetria também se destacava, pois a taxa de brancos era de

53,2%, enquanto a de pretos ou pardos era de 35,4% (IBGE, 2019a).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 (PeNSE 2015 – IBGE; COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS, 2016) traz uma série de indicadores a respeito dos estudantes que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental, que revelam que pretos ou pardos vivenciavam mais experiências violentas do que brancos. Quando perguntados se haviam estado envolvidos em briga na qual alguma pessoa usou arma de fogo, nos 30 dias anteriores à pesquisa, a resposta foi afirmativa para 4,9% dos estudantes brancos e para 6,2% dos pretos ou pardos. Quando a briga tinha uso de arma branca, os percentuais foram 7,0% e 8,4%, respectivamente. Além disso, 13,1% dos estudantes brancos e 15,1% dos pretos ou pardos haviam sido agredidos fisicamente por um adulto da família alguma vez, nos 30 dias anteriores à pesquisa.

Ainda segundo a PeNSE 2015, 13,1% dos estudantes brancos do 9º ano do ensino fundamental e 15,4% dos pretos ou pardos não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola, nos 30 dias anteriores à pesquisa. Mais da metade dos alunos pretos ou pardos (53,9%) estudavam em estabelecimentos localizados em área de risco em termos de violência; entre os estudantes brancos, esse percentual foi de 45,7%. A diferença é mais acentuada quando comparados os estudantes de escolas privadas pretos ou pardos (40,7%) e brancos (29,5%).

Segundo estudos publicados pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), a partir de microdados da PNAD Contínua do IBGE (2021), no quarto trimestre de 2020, 25,5% dos jovens de 15 a 29 anos de idade não estavam estudando ou trabalhando no período – os chamados “nem-nem”. O recorte por raça mostra uma desigualdade entre negros (pretos: 29,1%; pardos: 28,4%) e brancos (21,2%), enquanto a seleção por sexo apresenta uma assimetria ainda maior: entre as mulheres, 31,2% eram “nem-nem”, ao passo que entre os homens esse índice diminuía para 19,7%. Quando a variável é o nível escolar, o grupo com maior proporção de “nem-nem” é aquele sem instrução (66,8%) – para efeitos comparativos, entre os jovens nessa mesma faixa etária com Ensino Superior completo, o percentual era de 20,2% (FGV SOCIAL; CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAIS, 2021).

Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) / Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), constantes da Pesquisa Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos (2017) – Sistema PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego), assinalam que a população negra se mantém sobrerrepresentada entre os desempregados em todas as regiões pesquisadas. As mulheres negras seguem com as maiores taxas de desemprego nas regiões investigadas. Quanto aos demais grupos, a desigualdade é marcante quando se compara com a taxa dos homens brancos. Em São Paulo, por exemplo, a taxa de desemprego apresentava a seguinte disparidade: mulheres negras: 20,9%; homens negros: 18%; mulheres não negras:

16,6%; homens não negros: 13,9%. Essa pesquisa aponta, ainda, que merece destaque a maior proporção de homens negros na área da Construção e de mulheres negras nos Serviços Domésticos, inserções, geralmente, mais precárias e de menores rendimentos.

De acordo com dados da PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2019a), o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas: respectivamente, R$ 2.796 e R$ 1.608. As razões de rendimentos por cor ou raça indicam que, em 2018, as pessoas negras (pretas ou pardas) receberam somente 57,5% dos rendimentos das pessoas brancas. A diferença fica ainda maior quando se comparam os rendimentos de homens brancos e de mulheres negras: elas auferem apenas 44,4% do que eles. Isto quer dizer que um homem branco ganha, em média, 2,25 vezes mais do que uma mulher negra**.** Os números demonstram que, após os homens brancos, segue em vantagem a mulher branca, com rendimentos maiores não só aos das mulheres negras, como também aos dos homens negros. As mulheres negras ganham apenas 58,6% do rendimento das mulheres brancas e, de modo semelhante, os homens negros, somente 74,1%. Os homens pretos ou pardos, por sua vez, possuem rendimentos superiores somente aos das mulheres dessa mesma raça/cor: 79,1%. Observa-se que tanto na população preta/parda como na população branca, os homens ganham mais do que as mulheres: 26,4% e 31,9%, respectivamente. Ou seja, são constatados dois formatos de discriminação salarial, uma por sexo e outra por raça/cor.

O básico do básico é ainda negado para a população negra, conforme se pode constatar novamente nos dados da PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2019a): 42,8% dos(as) negros(as) viviam em residências sem esgotamento sanitário, enquanto o percentual entre a população negra era de 26,5%. Óbvio que tal situação é um absurdo que atinge ambos os grupos, entretanto, a quantidade de negros afetada era cerca de 60% maior do que à de brancos. Quadro parecido também era verificado no caso de moradores de residências sem abastecimento de água por rede lógica: 17,9% e 11,5%, respectivamente. Ou seja, o percentual de pretos e pardos sem esse direito essencial era pouco mais de 55% maior do que o de brancos.

Os números apresentados até aqui mostram que a discriminação por raça/cor ocupa lugar de destaque, isto porque abarca aspectos pertinentes às características do processo de formação brasileira, que originou significativas segmentações ao longo da história do país. Por conseguinte, existem maiores taxas de vulnerabilidade socioeconômica nos contingentes populacionais representados por pessoas negras e indígenas. Como bem afirma Rosemberg (2014, p, 751),

> É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas

e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros.

Nesta parte, evidenciou-se como a negligência aos direitos humanos da população negra segue como uma constante em nosso país. Isto ressalta a indissociabilidade dos direitos humanos e do combate ao racismo e confirma a importância de nos apropriarmos de todos os princípios e bases jurídicas que dispomos para reivindicarmos uma sociedade pautada nas justiças social e racial.

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS PARA O COMBATE AO RACISMO E A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

As políticas públicas educacionais voltadas à população negra e à inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares brasileiros ganhou força a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 e das legislações correlatas. Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) houve o desenvolvimento de uma série de importantes políticas que procuraram combater o cenário de exclusão educacional dessa população.

Tais políticas se tornaram um marco no debate sobre a temática étnico-racial no Brasil, uma vez que impulsionaram, por exemplo, a problematização do eurocentrismo nas práticas curriculares, o desenvolvimento de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, o fortalecimento das identidades e de direitos, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC) e a aprovação de ações afirmativas, na modalidade cotas, para ingresso de estudantes negros e negras no ensino superior brasileiro (CARVALHO; ABREU, 2020). O governo federal, nessas duas administrações, atuou no enfrentamento da desigualdade material ou substantiva, ao questionar e atacar a lógica da igualdade abstrata, sobretudo por se tratarem de direitos efetivos de sujeitos marginalizados historicamente, ainda que algumas ações pudessem ter sido mais incisivas, como pontuaram Carneiro (2011), Egrare (2004), entre outras(os).

As políticas públicas federais para a população negra, no período 2003-2016, abarcaram ações, programas ou projetos não somente relativas ao campo educacional – objeto de nossa análise nessa seção. Como exemplo, na área da Saúde Pública, uma ação de destaque foi a instituição, no Sistema Único de Saúde (SUS), da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, por meio da Portaria nº 992 de 13 de maio de 2009. Outro destaque foi a constituição do primeiro Estatuto da Igualdade Racial do país (Lei nº 12.288/2010).

No campo dos direitos humanos, também foram muitos avanços: a criação do Comitê de Educação em Direitos Humanos (2003); o Plano Nacional de Enfrentamento

ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (2004); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005); a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (2006); o Decreto nº 6.230/2007, que estabeleceu o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e instituiu o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente; o já citado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); a Resolução CD/FNDE nº 15/2009, que estabeleceu orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos; a criação do Programa Minha Casa, Minha Vida (2009); o Decreto nº 6.861/2009, que dispôs sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3 -2010); o Plano Brasil Sem Miséria (2011); a Lei nº 7.611/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite; o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (2011); a instituição da Comissão Nacional da Verdade, para apuração das violações aos direitos humanos e do terrorismo de Estado realizados durante o período 1964-1985 (2012); o Código Florestal (2012); a Lei de Acesso à Informação (2012); o Programa Mais Médicos (2013), que incentiva médicos brasileiros e estrangeiros a trabalhar no interior do país e em áreas carentes das periferias das grandes cidades.

Como se observa, mesmo sem entrar em detalhes sobre cada uma dessas legislações ou políticas públicas, o avanço nos direitos humanos foi enorme. Muitas dessas iniciativas foram inéditas no país. Ganharam, com isso, as crianças, as mulheres, os indígenas, a população encarcerada, entre outros grupos excluídos. Por óbvio, não brotaram apenas flores. A relação estatal com os movimentos sociais foi de parcerias em muitas dessas ações, porém, em muitas ocasiões, o governo sofreu críticas acerca de encaminhamentos ou políticas governamentais que prejudicavam parcelas vulneráveis da sociedade. A título de exemplo, o aumento da população encarcerada ocorrida no período, a continuidade no genocídio de pessoas negras e jovens em áreas quilombolas ou na periferia das grandes cidades – na maior parte das vezes, realizado por forças de repressão do próprio Estado (sobretudo pelas políticas militares estaduais) – e a construção da Usina Hidrelétrica de (“Problemas”) Belo Monte, entre outros casos. Ou seja, houve uma visível e elogiável melhoria no desenvolvimento de políticas pública ligadas aos direitos humanos, entretanto, algumas ações estatais do interregno sofreram oposições por parte da sociedade civil organizada.

Após Dilma Rousseff ter sido impedida de continuar o seu exercício na presidência (2016), o contexto mudou significativamente. Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-em andamento) não mostraram qualquer comprometimento em continuar com as políticas públicas inclusivas desenvolvidas por seus antecessores, ao contrário, trataram-nas com descaso, desatinos e desmontes. A SECADI-MEC foi extinta, ministérios importantes

para o desenvolvimento de ações educativas que visam combater o racismo, como o MEC e o Ministério dos Direitos Humanos (renomeado por Bolsonaro como Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, com o intuito de afagar seus correligionários mais conservadores) foram ocupadas por gestores cujas ineficiências administrativas e descompromissos saltam aos olhos, causando revolta nos movimentos sociais que lutam por políticas públicas antidiscriminatórias e por currículos mais inclusivos, como é o caso do movimento negro.

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos foi entregue à pastora evangélica Damares Alves, cujas posturas e ações assombram a cada dia, sendo mais um exemplo de nomeação contrária à defesa dos direitos que, pelo princípio do cargo que ocupa, deveria defender. Não focaremos em suas falas polêmicas, muitas delas proferidas antes mesmo de assumir o posto no Ministério, como o vídeo viralizado na internet no qual afirma ter visto Jesus em uma goiabeira, ou a menção, já nomeada, de que "menino veste azul e menina veste rosa". Preferimos mostrar as ações realizadas – ou que poderiam ter sido realizadas – pelo Ministério durante a sua gestão. Um bom indício da falta de comprometimento com os direitos humanos pode ser observado, por exemplo, nos investimentos que deixaram de ser feitos na pasta. Em 2020, apesar de a ministra ter comemorado nas redes sociais que sua gestão havia empenhado 98% do orçamento daquele ano de pandemia, o total realmente gasto, de acordo com informações constantes no Portal da Transparência do Governo Federal, foi de apenas 53%, ou seja, pouco mais da metade do valor empenhado. Quando detalhamos esses gastos, verificamos que nenhum centavo foi gasto com o combate ao trabalho escravo, com políticas para o público LGBTQIA+ ou para a população em situação de rua; no caso de políticas para a igualdade racial, 80,4% do valor empenhado não foi gasto; quanto aos direitos das mulheres, o valor foi ainda menor: 97,3%. Não há, até o momento, qualquer política específica e relevante direcionada às populações negra ou indígena.

Durante a realização da reunião do Conselho de Direitos Humanos da ONU, em fevereiro de 2020, que contou inclusive com a presença de Damares Alves, os relatores da ONU apontaram uma série de denúncias efetivadas por organizações da sociedade civil brasileira (indígenas, ambientalistas, ativistas etc.) para a entidade e relataram descasos do governo brasileiro na área dos direitos humanos, como a falta de empenho no combate à fome, com destaque para o desmantelamento do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, as queimadas na Amazônia, os ataques, invasões e destruição de territórios indígenas, a falta de recursos financeiros alocados para políticas de direitos humanos e de um órgão de monitoramento independente, entre outros. Somente em 2019, foram 35 denúncias contra o Estado brasileiro nessa Organização em relação a violações na área dos direitos humanos ocorridas nesse primeiro ano de governo Bolsonaro.

Em novembro de 2020, a ONU cobrou explicações de Damares Alves e solicitou

detalhamento de ações sobre direitos das mulheres. Dentre outras questões, a entidade pediu informações acerca das medidas tomadas para 1) assegurar o acesso contínuo, em particular para meninas, ao aborto legal e seguro e 2) garantir às mulheres brasileiras, sobretudo em tempos de pandemia, o acesso ininterrupto aos métodos contraceptivos modernos para a prevenção de gravidezes não desejadas. Tais cobranças se devem ao fato de a ministra se posicionar contra essas medidas, sendo um dos casos mais emblemáticos o sucedido no início de agosto de 2020, quando Damares agiu para impedir um aborto legal em uma criança de 10 anos de idade, que engravidou após estupro. Enviados da ministra persuadiram conselheiros tutelares, equipes médias e chegaram até mesmo a vazarem o nome da vítima[2].

Outra medida fortemente criticada por entidades ligadas aos direitos humanos foi a tomada por Damares Alves, em fevereiro de 2021, que, arbitrariamente, excluiu a participação da sociedade civil do debate e avaliação da Política Nacional de Direitos Humanos. Mais de 200 organizações assinaram nota contra a Portaria nº 457, que criou grupo de trabalho para analisar a "formulação, desenho, governança, monitoramento e avaliação da Política Nacional de Direitos Humanos [PNDH-3]", excluindo, porém, a participação da sociedade civil, ao estabelecer que apenas membros do Executivo poderiam participar[3]. Tal medida vai na contramão dos princípios do Estado Democrático de Direito, que estabelece a participação popular como estratégia fundamental da sociedade brasileira.

Até aqui, para o MEC, Bolsonaro nomeou gestores que não possuem qualquer compromisso ou competência para coordenar a política educacional do país. Vélez Rodriguez, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro foram mais mencionados por polêmicas ou trapalhadas do que por tentarem inaugurar programas ou projetos com o mínimo de consistência. Em relação à área da educação para as relações raciais, nenhuma medida inclusiva sequer foi aventada, ao contrário, com a extinção da SECADI, a área ficou completamente desguarnecida. Mais ainda, na atual gestão do MEC, Milton Ribeiro nomeou Sandra Ramos, ligada ao movimento Escola sem Partido, para coordenadora geral de materiais didáticos. Uma das principais decisões tomada por ela foi o veto ao tema da diversidade no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A Secretaria de Alfabetização está sob comando de um olavista[4] (Carlos Nadalim), é cada vez mais presente a presença de ultraconservadores e de militares em cargos de importância no MEC, o orçamento da pasta, sobretudo o voltado para o custeio das universidades federais, vem sofrendo forte redução, os recursos do Fundeb que deveriam ser repassados pelo

---

2 Sobre esse caso, indicamos a seguinte reportagem: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damares-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml. Acesso em 10 de maio de 2021.

3 Para mais informações, sugerimos a denúncia realizada pelo Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD): https://iddd.org.br/mais-de-200-organizacoes-assinam-nota-contra-portaria-no457-da-ministra-damares-alves/. Acesso em 26 mai. 2021.

4 O termo "olavista" se refere a apoiadores do astrólogo e influenciador digital Olavo de Carvalho, que exerce enorme ascendência ideológica no presidente Jair Bolsonaro e em seus seguidores.

Ministério aos estados e municípios são repassados seguidamente com cortes e erros grotescos[5].

O movimento negro não consegue tampouco o mínimo de interlocução na proposição de políticas públicas para a área, até porque a maior parte dos canais de participação e consulta populares foram também eliminados. Com todo esse quadro, a Lei nº 10.639/2003 e suas correlatas, que objetivam combater o racismo e construir uma educação antirracista, ficam na dependência da aplicação por parte dos municípios e estados, uma vez que o governo federal não possui qualquer boa vontade ou reserva recursos financeiros e humanos para cumprir o que está na legislação.

Outro exemplo desse descalabro nas políticas públicas destinadas à população negra foi a nomeação de Sérgio Camargo para presidir a Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão atualmente vinculado ao Ministério do Turismo – mas que já esteve atrelado ao Ministério da Cultura e ao Ministério da Cidadania. Fruto da mobilização política e cultural dos negros brasileiros, a FCP, desde 1988, vinha se destacando no combate ao racismo por meio de ações que visavam a valorização e o reconhecimento da história e da cultura da população afro-brasileira, a promoção, difusão e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

A partir de meados da década de 1990, a FCP também teve papel fundamental ao promover os primeiros estudos histórico-antropológicos que objetivavam o reconhecimento de comunidades quilombolas no país. O Decreto presidencial nº 4.887/2003 conferiu à FCP a responsabilidade por emitir a certificação que inicia o processo de regularização desses territórios negros. Porém, a nomeação de Sérgio Camargo, mesmo sendo um homem negro, foi e continua sendo alvo de críticas do movimento negro e de pesquisadoras(es) negras(os) ou não negras(os), sobretudo por sua gestão dar início a um processo de desestruturação do órgão, bem como por gerar um retrocesso em defesa dos direitos da população negra brasileira e do reconhecimento das contribuições dessa população para a história nacional.

As demarcações caíram significativamente na gestão de Jair Bolsonaro, sobretudo após a nomeação de Camargo. Vamos aos números: em 2019, foram emitidas 70 documentações; em 2020, com Camargo o ano todo à frente da Fundação, foram expedidas 29 certificações; em 2021, até o período em que finalizámos este artigo, foram emitidas apenas seis documentações. Para efeitos comparativos, no período anterior a 2019, a FCP emitiu por ano, em média, 180 certificações. Cabe salientar que tais certificações cumprem o importante papel de dar prosseguimento à regularização desses quilombos, mas também são imprescindíveis para que tais comunidades obtenham outros direitos sociais previstos

5 Em relação às medidas desenvolvidas pelo ministro Milton Ribeiro no MEC, sugerimos a seguinte reportagem: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/16/milton-ribeiro-mec-mais-bolsonarista-weintraub.htm.

na legislação nacional.

Sérgio Camargo, infelizmente, não é o único gestor do governo federal a defender temas controversos que atingem direitos fundamentais da população negra ou agir com modos, vamos dizer assim, surpreendentes – ou nada republicanos. Em janeiro de 2020, o ex-secretário de cultura Roberto Alvim foi demitido do cargo após realizar um discurso e uma performance em que imitava falas nazistas proferidas nas décadas de 1930 e 1940 por Joseph Goebbels, em um cenário que lembrava os utilizados pelo ex-ministro da Propaganda de Adolf Hitler. Vale dizer que a demissão só aconteceu depois de muita pressão de amplos setores da sociedade, e não por atitude voluntária de Bolsonaro. No Ministério da Justiça, o ex-ministro Sérgio Moro defendeu a aprovação de uma lei que garantisse excludente de ilicitude para as forças policiais ou de repressão, de acordo com o que continua argumentando o próprio presidente da República e outros ocupantes em cargos da sua administração. Tal defesa pode ser considerada um enorme ato de desumanidade ou de insensibilidade frente aos altíssimos números de violência ou mesmo de homicídios contra negras e negros desse país, em boa parte, realizados pelas próprias forças de repressão a quem se quer dar salvo conduto.

Essas medidas ou atitudes por parte de alguns(mas) dos responsáveis pelas políticas públicas federais, entretanto, sofreram críticas e resistências dos movimentos sociais organizados. A Coalizão Negra por Direitos, por exemplo, formada por 150 organizações e coletivos do movimento negro, propôs, em 2020, um pedido de impeachment contra Jair Bolsonaro, salientado que “seus crimes de responsabilidade” estavam intensificando a política de genocídio contra a população negra, seja devido a pautas como a de excludente de ilicitude, seja pelo descaso no combate à pandemia, que está vitimando sobretudo pessoas negras e pobres. A Conectas Direitos Humanos e a Comissão Arns, durante a realização da 46ª Sessão do Conselho Internacional de Direitos Humanos da ONU, apresentaram denúncia contra o presidente Bolsonaro destacando o descaso de sua administração frente à grave crise da pandemia de covid-19, que, segundo as entidades, vitimava desproporcionalmente a população negra e os indígenas.

Na (mais triste) realidade, a tríade composta por setores ligados à religiosidade fundamentalista, ao militarismo reacionário e ao ultraliberalismo radical passou a pautar as políticas públicas no Brasil na área educacional, mas também atacando iniciativas no âmbito dos direitos humanos e diversidade. Messianismo, milicianismo, neoliberalismo e o “agro-pop-tóxico” têm cadeiras cativas nos mecanismos que movem atualmente o Estado brasileiro. O resultado dessa mistura macabra é a descabida repulsa ao conhecimento, aos direitos humanos, às ciências e às políticas públicas que poderiam amplificar oportunidades para as camadas mais vulneráveis da população. A ordem é a continuidade ou até o aprofundamento da vergonhosa desigualdade social e racial do país e a manutenção do progresso dos mesmos de sempre. Dos mesmos de sempre.

A redução de programas e de políticas públicas realizada no período anterior à pandemia, como as reformas trabalhista e previdenciária e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos da União (Executivo, Legislativo e Judiciário) por um período de vinte anos – tais investimentos só podem crescer conforme a inflação do ano anterior –, trouxe sérios prejuízos para as camadas mais pobres da população, deixando um grande contingente de pessoas em condições mais extremas de vulnerabilidade social[6].

O desenvolvimento de políticas públicas frágeis, sem a estrutura adequada e desprovidas de recursos financeiros e humanos acabam por prejudicar a população mais pobre, em sua maioria, negra – moradora de periferias urbanas, áreas rurais e quilombos. Na próxima seção trabalharemos com algumas das reivindicações históricas que o movimento negro brasileiro realizou ou vem realizando para a construção de uma educação antirracista e em defesa dos direitos humanos das pessoas negras.

O MOVIMENTO NEGRO E A REIVINDICAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior, tem relação direta com a defesa da democracia e dos direitos humanos. Silva (2015, p. 163-164) ressalta a importância dessa inclusão curricular no fortalecimento da autoestima das pessoas negras.

> Como explicar às crianças negras e também às não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados? [...] Se essa situação constrange adultos, imagine-se o quanto interfere no fortalecimento da autoestima das crianças negras, também das outras, as não negras. Como ensinar que somos todos iguais, diante de tão forte desigualdade? Que cidadania poderão essas crianças construir?

No Brasil, a crítica ao currículo eurocêntrico foi um dos motivos principais que levou pesquisadores(as) e o movimento negro a exigir do Estado brasileiro leis que abarcassem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A Lei nº 10.639/2003 é o maior sinônimo da conquista dessa luta empreendida por esses sujeitos, uma vez que obriga os currículos escolares a incluírem a História e a Cultura desses povos.

Os legados dos africanos e dos afro-brasileiros para a ciência e a cultura universais são, na maior parte dos casos, simplificados, desprezados, ridicularizados ou excluídos dos currículos escolares. As visões sobre a África no Brasil persistem carregadas de estereótipos, irrealismos e preconceitos. Essas percepções ressoam negativamente na produção de identidades do povo brasileiro, sobretudo da população negra, maioria no

6 Segundo estudo técnico da Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados, apenas para a área educacional pública, a perda de recursos financeiros seria na ordem de mais de R$ 25 bilhões por ano.

país.

A discriminação racial contra os(as) negros(as) é alicerçada no fato de que as práticas e/ou contribuições de seus ancestrais são abafadas, marginalizadas ou deturpadas (SERRANO, WALDMAN, 2007). A desigualdade nos indicadores educacionais e de renda entre brancos e negros e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira são demonstrações do sistêmico, sistemático e sintomático processo de não valorização de todas as contribuições da população negra.

A História da África não pode ser ignorada, esquecida, tratada como de menor valor, afinal, as relações do Brasil com o continente africano são estruturais e estruturantes. O povo brasileiro só se (re)conhecerá de fato quando se entender enquanto parte importante da história dos povos africanos, com o reconhecimento dos contributos africanos em suas formações sociais, sem romantismos ou exotizações, tarefa distante de se cumprir. Oliva (2003) ressalta a importância desse reconhecimento e afirma que a História da África e a História do Brasil estão muito mais próximas do que alguns gostariam.

O trabalho político-pedagógico acerca da educação em direitos humanos e da educação para as relações étnico-raciais não pode ser feito de maneira simplória ou reduzido a momentos isolados do ano letivo, uma vez que envolve mudanças de mentalidades. Ou seja, necessita de uma árdua tarefa que abarca transformações de hábitos, crenças, atitudes, comportamentos e valores pré-concebidos em uma plataforma consagrada na falsidade de um pensamento eurocêntrico construído no período das atrocidades coloniais e ainda presente na contemporaneidade. Faz-se necessário, portanto, uma intervenção político-pedagógica permanente, compartilhada, de médio e longo prazos, global e imprescindível para assegurar uma reconstituição histórica justa. Em outras palavras, os currículos escolares (Educação Básica e Ensino Superior) precisam desse processo educativo democrático, em defesa da história e dos direitos humanos do povo africano e de suas diásporas.

Essa intervenção político-pedagógica colabora, ademais, na reparação de direitos humanos alijados à população negra brasileira – nesse caso, ao direito humano à educação, reconhecendo, valorizando e afirmando a história e a cultura dessa população –, com base nas afirmações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 11):

> A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira afirmada pela Lei nº 10.639/2003, é importante frisar, seguindo o que determinam essas Diretrizes (BRASIL, 2004, p. 17), que a sua relevância "[...] não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática".

As políticas públicas educacionais devem contemplar a pedagogia de combate ao racismo e às discriminações e incentivar o desenvolvimento de novas perspectivas epistemológicas mais inclusivas e justas. Transformações culturais, pedagógicas, éticas e políticas nas relações étnico-raciais não se restringem à escola ou à universidade, no entanto, sem elas, o processo se torna muito mais difícil.

Sobretudo desde a segunda metade do século XX, o movimento negro e as(os) pesquisadoras(es) da área manifestaram que o campo educacional brasileiro ignorou os condicionamentos produzidos pela discriminação racial e a inserção e contribuições da população negra para o país (FONSECA; BARROS, 2016; PINTO, 1992, entre outras/os). Apenas nas duas últimas décadas do século passado o quadro começou a sofrer certa mudança:

> Finalmente, as questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira. Isso se deu a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do movimento negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira (FONSECA; BARROS, 2016, p. 11).

O questionamento dos processos histórico, social e cultural e a denúncia das injustiças sociais e raciais marcantes no Brasil são imprescindíveis para combater a invisibilidade epistemológica que persiste na ciência e para viabilizar uma educação antirracista. O inverso também é verdadeiro, ou seja, é de suma importância desenvolvermos uma educação antirracista, pois ela terá força para inquirir e mitigar a estrutura histórica e as instituições que produzem e reproduzem o racismo.

Construídas com base em relações étnico-raciais que historicamente discriminaram, dificultaram, impediram o acesso ou expulsaram enormes quantidades de negras(os) dos sistemas educacionais, as desigualdades sociais e raciais repercutem em desigualdades educacionais. Vale lembrar que o próprio Estado brasileiro, em certo período histórico, legislou a favor da proibição do acesso da população negra escrava à educação formal: o Decreto nº 1.331, de 1854, proibia que as escolas públicas fossem acessadas por escravos

e estabeleceu constrangimentos que atingiam particularmente a população negra livre.

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais e de ações afirmativas que garantam a quebra do ciclo de exclusão e que assegure acesso e permanência com qualidade social para a população negra deve ser realizado urgentemente. Afinal, sem salvaguardar oportunidades de escolarização e dos demais direitos sociais para todas(os) não se aniquila o racismo estrutural e não se confirma de maneira permanente os direitos humanos em nosso país.

A literatura científica da área "educação e relações étnico-raciais" (FONSECA; BARROS, 2016; ROMÃO, 2005, entre outras/os) ressalta que foram muitos os obstáculos legais para a escolarização da população negra no decorrer da história brasileira, mas também salienta a luta de sujeitos negros – sobretudo por parte dos coletivos negros ou de familiares das crianças e jovens negros – na reivindicação, juntos aos poderes públicos, de acesso e permanência à escolarização. A constatação da ocorrência de ações educativas internas realizadas por tais coletivos é uma demonstração de que essa população valorizava os processos educativos e procurava encontrar formas para que elas/es mesmos ou suas/seus responsabilizadas/os tivessem o direito à educação garantido, a despeito de a legislação nacional já assegurar ou não isso no período (CRUZ, 2016; FONSECA, 2007; MULLER, 2014; VEIGA, 2010, entre outras).

A falta de um número mais expressivo de investigações que se dediquem ao entendimento das relações étnico-raciais, ao acesso e permanência da população negra nas unidades educacionais e às reivindicações históricas do movimento negro para a construção de uma educação brasileira antirracista é apontada por uma série de pesquisadoras(es) (GOMES; ARAÚJO, 2014; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 2011, dentre outras/os). De acordo com Gomes (2018, p. 16-17), essa lacuna se configurava enquanto um importante prejuízo para a produção do conhecimento de um modo geral e, em particular, para a educação.

Pesquisadoras(es) da área destacam que a finalidade da Lei nº 10.639/2003 e de suas correlatas demanda algo mais extenso e relevante do que o simples acréscimo de conteúdos: o combate ao racismo e a conformação da memória histórica (COELHO; COELHO, 2018; MUNANGA, 2015). No fundo, trata-se de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (ALMEIDA, 2019), que envolve um procedimento de desracialização e descolonização do currículo e a confecção de projetos educativos emancipatórios (GOMES, 2012).

É de suma importância que os cursos de formação inicial ou continuada de professoras(es) se apropriem dessas abordagens afirmativas desenvolvidas nas últimas décadas por pesquisadoras(es) negros(as) ou não negros(as) que procuraram construir uma história mais fidedigna acerca: 1) da luta da população negra por educação; 2) da presença de negros na educação brasileira, mesmo em tempos mais distantes, como

no século XIX ou início do XX; 3) da biografia de intelectuais ou docentes negras(os) que precisam ser referenciados; 4) das desigualdades educacionais, sociais, raciais e econômicas que continuam gerando exclusões (CARVALHO, 2020).

CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS

Apesar dos avanços no plano legal e de iniciativas importantes no campo das políticas públicas para a população negra desenvolvidas pelo Estado brasileiro no período 2003-2016, muitos desafios permaneceram: acabar com o extermínio da população negra jovem e pobre efetivada por parte das forças de repressão de Estado; aplicar recursos financeiros suficientes para a aplicabilidade do combate ao racismo, como em ações que garantissem o cumprimento da Lei nº 10.639, do Estatuto da Igualdade Racial, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, entre outros; a lentidão para o reconhecimento e titulação de milhares de territórios quilombolas espalhados pelo país; a confrontação com maior vigor às desigualdades de renda, educacionais, de acesso de negras e negros em cargos de chefia no mundo empresarial.

Se tais desafios não foram solucionados pelos governos progressistas, nos governos Temer e Bolsonaro tal quadro ficou ainda mais conturbado e grave. As políticas públicas voltadas aos direitos humanos e à população negra foram desmontadas e formou-se um deserto no que se relaciona ao enfrentamento por parte do governo federal para dirimir as mazelas que vitimam as pessoas mais vulneráveis e reduzir as assimetrias raciais vigentes no país. Verdade seja dita, houve mais do que isso, em especial no governo Bolsonaro: os gestores federais passaram "a combater o combate ao racismo", como foi o caso exposto do presidente da FCP Sérgio Camargo; houve um aprofundamento da necropolítica[7] estatal (política da morte) no que se relaciona às próprias tensões raciais, por exemplo, com a exaltação e o estímulo ao aumento de repressão policial – a defesa da excludente de ilicitude – e a crítica em relação ao desenvolvimento de políticas de ações afirmativas. É mister lembrar que Bolsonaro foi eleito e continua apoiado por grupos políticos conservadores e reacionários de extrema direita e fundamentalistas – sem esquecer ou menosprezar os correligionários de direita que se omitem diante de tantos descalabros, talvez com o pensamento de que os fins justificam os meios...

É importante ressaltar que ninguém foi pego de surpresa, afinal, o próprio discurso de Bolsonaro, antes mesmo de assumir a presidência da República, era carregado de autoritarismo e racismo[8]. A manutenção do racismo institucional e estrutural, dos privilégios

7 Sobre o conceito de necropolítica, consultar Mbembe (2018).

8 Para exemplificar, durante evento para a comunidade judaica na Hebraica do Rio de Janeiro, em 05 de abril de 2017, Bolsonaro soltou os seguintes disparates: "Eu fui num quilombo [...]. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais". "Se eu chegar lá (na Presidência), não vai ter dinheiro pra ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. [...] não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola".

raciais para os mesmos de sempre (eurodescendentes, ricos etc) e da subjugação da população historicamente excluída (negros e indígenas), bem como a atenuação em relação a comportamentos individuais racistas e de desrespeito aos direitos humanos são características facilmente verificáveis em ações ou narrativas de quem está no poder executivo central do país. Nenhuma democracia pode aceitar isso. Nenhuma! Pois ela mesmo é corroída e pode se desmantelar quando os direitos humanos mais básicos são desrespeitados e atentados por quem está no poder.

O direito humano à educação persiste não garantido a grandes parcelas da população negra; no que tange ao mercado de trabalho, quando conseguem ingressar no mercado formal, essa população permanece excluída de cargos hierárquicos mais elevados nas empresas – concentrando-se, desse modo, em funções de baixa remuneração. Os espaços de poder na sociedade continuam praticamente reservados à população branca, sobretudo aos homens brancos, que se declaram heterossexuais e cristãos.

No campo educacional, precisa-se avançar com urgência em políticas públicas de combate ao racismo e à misoginia, com vistas à construção de uma educação antirracista e antipatriarcal. Tais políticas devem abarcar uma série de variáveis, tais como: formação de profissionais da educação (*inicial*, cuja responsabilidade fica a cargo sobretudo das universidades, e *continuada*, sob batuta dos diversos sistemas de ensino) que seja capaz de quebrar as lógicas de produção e reprodução de discriminações; desenvolvimento de um currículo crítico que contribua para esse enfrentamento das estruturas presentes também nas estruturas curriculares das instituições educacionais, quer seja no Ensino Superior, quer seja na Educação Básica – pode-se chamar esse processo de descolonização epistemológica do currículo; recursos financeiros que propiciem a construção de ações político-pedagógicas (projetos, programas e afins) que centrem esforços no combate às práticas discriminatórias internalizadas no universo escolar e mesmo extraescolar, em aspectos mais objetivos ou subjetivos, nos planos material e simbólico.

Tais ações colaborariam na batalha contra o racismo individual, institucional e estrutural persistente na sociedade brasileira, como por meio de políticas antirracistas em diversas áreas ou mesmo de punições instauradas no arcabouço legal para aqueles que tenham discriminado racialmente. As gestoras e os gestores públicos, em seus diversos níveis, podem combater a institucionalização do racismo em suas repartições ou instituições. Em um trabalho conjugado entre os três poderes, o racismo estrutural pode ser atacado em suas raízes. As políticas públicas desenvolvidas nas diversas áreas sociais serão fruto do enfrentamento às práticas racistas.

A democracia desse país não vai se consolidar enquanto não avançarmos no combate mais incisivo às desigualdades sociais e raciais. O mesmo se pode dizer dos direitos humanos: apenas no momento em que impedirmos as violações nos direitos básicos das brasileiras e dos brasileiros completaremos nosso ciclo democrático e

civilizatório. A cada desrespeito aos direitos humanos, voltamos algumas casas nesse ciclo; em oposição, a cada ação que busca eliminar as assimetrias raciais, avançamos e nos distanciamos da barbárie. Mais ainda, o arcabouço legal e a estrutura governamental e não-governamental que reforçam os direitos humanos podem ser canais valiosos para se banir o histórico de impunidade em relação ao racismo persistente em nosso país. Como lembra Santos (2013), o Plano Nacional dos Direitos Humanos de 1995 foi o primeiro documento governamental do Estado brasileiro a propor medidas a serem desenvolvidas no campo das ações afirmativas, especificamente no capítulo dedicado à população negra. Tal proposição abriu espaços de discussão que até aquele momento pareciam impossíveis e trouxe como consequência, nos anos seguintes, um avanço sobre esse tema das ações afirmativas, como atesta a adoção de cotas sociais e raciais para ingresso de estudantes no Ensino Superior federal.

Os mecanismos que retroalimentam a pobreza continuam na sociedade, prejudicando sobretudo a população negra e contribuindo para o aumento do desrespeito aos direitos humanos. Por isso, é urgente revertermos esse quadro de exclusão e opressões raciais, corrigirmos distorções sociais e raciais geradas por séculos de dominação e desenvolvermos políticas públicas mais inclusivas, justas, com qualidade social, bem orientadas e que estejam de acordo com os preceitos nacionais e internacionais de respeito aos direitos humanos.

Sem o respeito aos direitos humanos, não pode haver justiça e democracia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas. vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 05 de outubro de 1988.

______. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPIR, 2004.

______. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016.

______. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de dezembro de 2009.

______. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

______. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010.

_____; COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2007.

______; DIEESE; SEADE. **Sistema PED** (Pesquisa de Emprego e Desemprego): Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos. Brasília, nov. 2017.

______; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3), 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marcelo P. Estado da Arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014): História da Educação de crianças e jovens negros(as). **Revista História da Educação (Online)**, revista virtual da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe, Porto Alegre, v. 24, p. 1-32, 2020.

_______; ABREU, Tanielle Cristina dos Anjos. Políticas públicas educacionais e a democratização do saber: Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA. **Revista de Políticas Públicas**, revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, vol. 24, nº 2, 2020.

COELHO, M. C., & COELHO, W. de N. B. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.34, e192224, 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História**: revista virtual da Associação Nacional de História – ANPUH. São Paulo, v. 36, 209-230, 2016.

EGRARE, Iradj. **O recorte de raça e no plano plurianual 2004-2007 com transversalidade de gênero e geração**. Brasília: CFMEA, 2004.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo, 2007

______; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FGV SOCIAL; CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAIS. **Juventudes, Educação e Trabalho**: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem. Marcelo Neri (org.), Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-juventudes-educacao-e-trabalho-impactos-da-pandemia-nos-nem-nem. Acesso em 24 mai. 2021.

GOMES, Nilma. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 98-109, 2012.

_____; ARAÚJO, M. de. Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. In: COELHO, W. de N. B. [et al.] (orgs). **A Lei nº 10639/2003:** pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2014, p 223-277.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua), 2019.

______. Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019a.

______; COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educação**: revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS): Paranaíba, v. 5, p. 68-81, 2014.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, revista virtual do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo: São Paulo, n. 62, 2015, p. 20–31.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). UFSCAR, São Carlos, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Durban e Plano de Ação** - III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 8 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em 10 maio de 2021.

______. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 25 de junho de 1993. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. In: **Cadernos de Pesquisa**: revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 80, p. 41-50, 1992.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de pesquisa**: revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, vol. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

______. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. C. (org.) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCAR, MEC, 2011.

SANTOS, Ivair Augusto dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da Câmara, 2013.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 263-286, 2010.

CAPÍTULO 7

PROJETO FOCO ACADÊMICO – EIXO ENSINO (UFMA): EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA HISTÓRIA

Marize Helena de Campos
Doutora em História Econômica USP
Professora Associada da UFMA
Membro do Centro de Humanidades CHAM/ Portugal
Professora do Profhistória/UFMA

Adriana Regina Oliveira Coelho
Professora da Rede Básica de Ensino
ProfHistória (UFMA)

PREÂMBULO

A história da assistência estudantil no Brasil circunscreve-se no contexto da criação das Universidades no país, que desde o seu início foi marcada pelo caráter elitista do ingresso e permanência dos estudantes em seus cursos.[1]

A primeira universidade do Brasil, Universidade do Rio de Janeiro, foi criada em 1920, pelo Decreto nº 14.343, a partir da reunião da Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro[2]. De acordo com Arabela Campos Oliven, essa instituição era considerada elitista e "mais voltada ao ensino do que à pesquisa".[3]

No sentido de minimizar esse traço, em 1929, foi criada a Casa do Estudante do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, destinada à assistência de estudantes.

> A Casa do Estudante do Brasil foi a primeira entidade estudantil de âmbito nacional visando a assistência social aos estudantes e a promoção, difusão e intercâmbio de obras e atividades culturais. Em 13 de agosto de 1929, um grupo de estudantes universitários de todas as escolas superiores do então Distrito Federal, mais os representantes das escolas Naval e Militar, em assembleia promovida pelo Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO), da Faculdade Nacional de Direito, criou a Casa do Estudante do Brasil, aclamando presidente Ana Amélia Queirós Carneiro de Mendonça e secretário Pascoal Carlos Magno.[4]

Dois anos mais tarde, um novo e

1 KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: **15 ago. 2021.**

2 BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: **20 ago. 2021**

3 OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

4 CUNHA, Luís Antônio. Casa do Estudante do Brasil. **FGV CPDOC**, c2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/casa-do-estudante-do-brasil>. Acesso em: 20 ago. 2021.

importante passo foi dado com a regulamentação das políticas de Assistência ao Estudante no Brasil. A promulgação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, regulamentava a Assistência Estudantil, por parte do Estado, com a concessão de bolsas de estudo e de serviços de assistência médica e hospitalar. Como mostra o Artigo 108:

> Art. 108. Para effectivar medidas de providencia e beneficencia, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitarios e o Centro Universitario de Estudantes, afim de que naquellas medidas seja obedecido rigoroso criterio de justiça e de opportunidade.[5]

Mas foi na Constituição Federal, de 16 de julho de 1934, que a Educação e a Assistência Estudantil ganharam lugar no âmbito legal, com ações destinadas a alunos carentes. Destacadamente o Artigo 157, § 2º indicava que:

> A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. § 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei. § 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

A Constituição Federal de 1946 trouxe um significativo contributo às ações de assistência estudantil ao torná-las obrigatórias para todos os "sistemas de ensino": "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (BRASIL, 1946, Artigo 172)[6]. Mas foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que a Assistência Estudantil se consolidou como um direito para os alunos que dela dependessem (BRASIL, 1961, Artigo 90)[7].

Dez anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiria, em seu Artigo 62, a abrangência da Assistência Estudantil:

---

5 BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: **20 ago. 2021.**

6 BRASIL. **Constituição (1946).** Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

7 BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

> Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. § 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.[8]

Merece destaque o significativo Programa "Bolsa de Trabalho" instituído, em caráter nacional, pelo Decreto nº 69.927 de 13 de janeiro de 1972 e descrito no Art. 2º:

> Caberá ao Programa "Bolsa de Trabalho" proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, nos quais possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades.[9]

Quinze anos se passaram até que fosse dado um novo passo no fortalecimento da Assistência Estudantil em nosso país. Criado em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) tinha o compromisso de fortalecer as políticas de Assistência Estudantil das Universidades Federais. No ano seguinte, a Constituição Federal de 1988, consolidava o direito ao ensino no Artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."[10].

Por fim, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, trouxe em seu texto a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, estabelecendo como uma das metas para o Ensino Superior: "Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico."[11].

---

8 BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

9 BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972.** Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2021.

10 BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.de 1988 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

11 BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BREVE HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, as políticas de Assistência Estudantil tem seus marcos na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREXAE - 1976), no Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), no Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE - 2004) e na atual Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES.

A Resolução nº 73 – CONSUN, de 2 de fevereiro de 2004, trouxe em seu texto os termos de uma significativa modificação na estrutura organizacional da UFMA, "com vistas à economicidade, eficiência e eficácia dos seus objetivos de Ensino, Pesquisa e Extensão."[12] No conjunto das suas decisões, a Resolução extinguiu a Coordenadoria de Unidades Suplementares, o Departamento de Convênios da Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão, o Departamento de Informação e Avaliação Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão, o Departamento de Eventos e Concursos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, o setor de Serviços Gerais do Restaurante Universitário, a Unidade Técnico-Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino e o Departamento de Assuntos Estudantis da Pró-Reitoria de Extensão. Foram (re)denominadas várias Pró-Reitorias e Divisões, dentre as quais a "Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis" para Pró-Reitoria de Extensão – PROEX e criados vários órgãos, sendo o Núcleo de Assuntos Estudantis – NAE concebido em substituição ao Departamento de Assuntos Estudantis – DAE[13].

Em 27 de fevereiro de 2012, o Programa de Assistência Estudantil da UFMA foi aprovado pela Resolução CONSEPE nº 892 como um "conjunto de ações socioeconômicas e pedagógicas destinadas aos estudantes de cursos presenciais de graduação, de forma articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão, de maneira a contribuir para a obtenção de uma formação completa" e com o objetivo de "garantir condições de permanência aos estudantes de graduação presencial no percurso de sua formação"[14].

No âmbito desta importante ação, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES - UFMA) foi criada pela Resolução nº 193, de 13 de fevereiro de 2014, com o intuito de melhorar as condições de permanência dos jovens na Universidade Federal do Maranhão e minimizar os efeitos das desigualdades sociais, garantindo a permanência e, consequentemente, a conclusão dos cursos de graduação e reduzindo as taxas de evasão e retenção dos alunos naquela IFES.[15]

---

12 UFMA. **Resolução nº 73-CONSUN, de 2 de fevereiro de 2004**. Adequa a estrutura organizacional da Universidade Federal do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/fkJYLJSpHG-4TUaW.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

13 Id.

14 PRÓ-REITORIA de Assistência Estudantil. **Universidade Federal do Maranhão,** 2012. Disponível em: <https://slide-todoc.com/universidade-federal-do-maranho-proreitoria-de-assistncia-estudantil/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

15 UFMA investe em projetos e programas de assistência estudantil. **O Imparcial,** 2016. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2016/05/ufma-investe-em-projetos-e-programas-de-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

O processo, idealizado pela Reitoria da UFMA e relatado pela Pró-Reitora de Extensão, professora Marize Aranha, foi apresentado em 22 de outubro, daquele mesmo ano, na Reunião Especial do Conselho Universitário (CONSUN) e aprovado por unanimidade.[16] Alinhada ao Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010[17], que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES[18], a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES - UFMA) ancora, desde então, o seu compromisso ao Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), especialmente no que diz respeito a:

> (12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas [...], na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico [...]; (12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas [...][19]

Era a materialização de políticas de condições de permanência e conclusão do curso a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A matéria publicada no Portal da UFMA, em 11 de dezembro de 2006, reiterava o papel do Núcleo como:

> [...] o espaço do estudante da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que tem como função a promoção, integração, assistência, apoio, orientação e assessoramento ao aluno. Suas ações são direcionadas para o incentivo à formação consciente do universitário, propiciando igualdade de oportunidades na permanência e formação acadêmica.[20]

Dizia ainda que, "o Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) da Universidade Federal do Maranhão está mais próximo dos alunos. Agora ele conta com o site www.nae-ufma.org, no qual estão disponíveis informações sobre a equipe que o compõe, seus eventos e programas elaborados."[21]

Uma detalhada nota da Pró-Reitoria de Extensão da UFMA (Proex) sobre as ações

---

16 HORTEGAL, Sansão. Consun aprova criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **UFMA**, 2014. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=44151>. Acesso em: 21 ago. 2021.

17 O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES foi instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007, que posteriormente foi regulamentada pelo Decreto nº 7.234/2010.

18 BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

19 BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 ago. 2021.

20 NAE estréia nova página on-line. **UFMA**, 2006. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=1717>. Acesso em: 22 ago. 2021.

21 Id.

do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) foi divulgada em 25 de agosto de 2009 no site da UFMA. Intitulada “Núcleo de Assistência Estudantil da UFMA”, informava a comunidade acadêmica e “todos os calouros” sobre os programas de assistência estudantil mantidos pelo Núcleo, que naquele mês de junho havia atendido cerca de 390 alunos.[22]

O primeiro Edital do Programa Foco Acadêmico – PROAES – UFMA, ocorreu no ano de 2016 e foi noticiado com grande entusiasmo no portal da PROAES com o título: “Saiu o Edital do Programa Foco Acadêmico!!”[23]

Desenvolvido pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) da Universidade Federal do Maranhão, o Projeto Foco Acadêmico – Eixo Ensino, desde sua criação, deixava claro os seus principais objetivos:

> DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA FOCO ACADÊMICO 2.1. O Programa Foco Acadêmico, de acordo com o estabelecido pelo § 1º do Art. 3º. do Decreto nº 7.234, de 19/07/2010, tem como objetivos: 2.1.1.Incluir os(as) estudantes de graduação presencial, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades teórico-práticas nas diferentes áreas de conhecimento; 2.1.2.Estimular as atividades de pesquisa e as relações comunitárias nos cursos de graduação por meio da concessão de bolsas de valorização acadêmica; 2.1.3.Dotar os(as) estudantes de conhecimentos e habilidades necessárias para o término dos estudos em nível de graduação a fim de promover sua inserção no mercado de trabalho; 2.1.4. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação.[24]

Aos selecionados nos Editais anuais é destinada uma bolsa mensal, “Bolsa Foco Acadêmico”, no valor de quatrocentos reais, nos termos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010), sendo atendidos, prioritariamente, aqueles oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio vigente.

Em junho de 2016, foi lançado o primeiro Edital Foco Acadêmico, então nomeado "Foco Acadêmico: assistência estudantil articulada com ensino, pesquisa e extensão"[25]. A notícia veiculada no site da UFMA[26] dava a conhecer que:

---

22 NÚCLEO de Assistência Estudantil da UFMA. **UFMA**, 2009. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=6319>. Acesso em: 22 ago. 2021.

23 PINHEIRO, Leticia Rafaelle Gusmão. **Saiu o Edital do Programa Foco Acadêmico**. PROAES. 2016. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proaes/paginas/noticias/noticia.jsf?id=47785>. Acesso em: 22 ago. 2021.

24 EDITAL para concessão de bolsas do Programa Foco Acadêmico para o período de agosto de 2016 a julho de 2017. Edital PROAES nº 18/2016. **UFMA**, 2016. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/QC95uNYtdfrBPpe.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

25 ACAZOUBELO, Aline. PROAES inscreve para bolsas do Programa Foco Acadêmico de assistência estudantil. **UFMA**, 2016. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=47817>. Acesso em: 22 ago. 2021.

26 FERREIRA, Mallú. Aluno do Programa Foco Acadêmico firmam compromisso e recebem orientações iniciais. **UFMA**,

> Os alunos da Cidade Universitária contemplados pelo programa Foco Acadêmico receberam orientações iniciais sobre o projeto de assistência estudantil, que busca oferecer uma oportunidade de imersão nas atividades acadêmicas para o universitário que se encontra em situação de vulnerabilidade econômica. Após participarem de processo seletivo, através do preenchimento de formulário e comprovação de renda, os estudantes foram alocados em diferentes projetos estudantis. A reunião foi a culminância deste primeiro momento do programa, marcada pela entrega dos termos de compromisso dos participantes e direcionamentos sobre seus direitos e deveres, assim como, condições para manutenção da bolsa. A coordenadora do Foco Acadêmico, Elke Trindade Baima, afirmou que o objetivo é oferecer uma oportunidade de assistência estudantil que instigue o aluno a explorar as oportunidades dentro da Universidade. "E para isso, procuramos nos alunos parceiros para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão com qualidade", completou. Também estiveram presentes na reunião o pró-reitor de Assistência Estudantil, João de Deus Mendes, e a diretora do Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), Conceição de Maria Belfort. "Estamos confiantes com o programa. O número de inscrições foi um bom retorno do esforço que está sendo dedicado ao Foco Acadêmico", complementa Conceição. Foram registradas cerca de 1.300 inscrições em todo o Maranhão, para as 300 vagas oferecidas. Desse número, 160 vagas foram ocupadas em São Luís.

No ano seguinte, entre 20 e 22 de junho de 2017, e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEMA), a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Maranhão realizou o I Encontro de Assistência Estudantil do Maranhão, com o tema "O conhecimento transformando realidades"[27].

> A concepção do evento promoveu a difusão da produção científica dos (as) estudantes assistidos pelos programas de assistência estudantil implementados pelas Instituições de Ensino do estado do Maranhão por meio do estímulo ao debate sobre os impactos das políticas de assistência estudantil, da realização de espaços de integração e acolhida aos (às) alunos (as), do incentivo à participação ativa na vida acadêmica, além de divulgar as habilidades artísticas e culturais dos acadêmicos em situação de desigualdade social e econômica.[28]

A programação contou com palestras, mesas-redondas, minicursos, apresentações de trabalhos, relato de experiências dos acadêmicos, documentários e performances artístico-culturais.

Antecedendo o Edital de 2018, o Projeto Foco Acadêmico foi tema da oficina "Elaboração de projetos integradores", realizada pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

---

2016. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=48480>. Acesso em: 22 ago. 2021.

27 O CONHECIMENTO transformando realidades. **Encontro de Assistência Estudantil do Maranhão**, 1. São Luís, 2017. Disponível em: <https://encontroproaesufma.wixsite.com/encontroestudantilma>. Acesso em: 25 ago. 2021.

28 CARVALHO, Conceição Belfort et al. (orgs). **Caderno de Resumos do I Encontro de Assistência Estudantil do Maranhão:** o conhecimento transformando realidades. São Luís, 2017. Disponível em: <https://32d80e45-1338-4ede-b320a506c0fcdc09.filesusr.com/ugd/87e58e_75b6de509b0b42b4ba6105174aac8fca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021. p. 6.

(PROAES) e destinada aos professores da UFMA interessados em submeter projetos no eixo Ensino do Projeto Foco Acadêmico.[29]

O Relatório de Gestão no exercício daquele ano, ou, o Relatório de Gestão e Prestação de Contas da Universidade Federal do Maranhão, referente ao ano de 2018, feito em cumprimento às determinações do Tribunal de Contas da União – TCU[30], dedicou algumas páginas a tratar das Ações, Objetivos, Metas e Resultados do Exercício da PROAES esclarecendo que os recursos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil foram aplicados nas seguintes áreas de atuação: Auxílio Moradia Estudantil, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Emergencial, Auxílio Acadêmico, Auxílio Participação em Evento, Bolsa Aprimoramento Acadêmico/UFMA, Bolsa Permanência MEC, Projeto Curso de Estudos de Idiomas, Bolsa PROMISAES e Bolsa Foco Acadêmico.

Foi ainda no ano de 2018 que a PROAES – UFMA lançou o Edital nº 29, com vistas a uma consulta pública sobre o texto da Minuta do Regulamento do Programa de Permanência Estudantil nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão.[31]

O período de realização da consulta pública ocorreu de 13 de julho a 31 de agosto e a coleta de contribuições deu-se por meio de um questionário disponível no SIGAA – UFMA. A redação final das contribuições feitas na referida consulta pública destacou, no Art. 6º do Capítulo III "Das Dimensões"[32], o Foco Acadêmico como uma das dimensões articuladas do Programa de Permanência Estudantil (PPE) – UFMA:

> §1º O Foco Acadêmico é concebido como uma estratégia didático-pedagógica que complementa a formação do estudante, desenvolvido por meio de ações de aprimoramento acadêmico mediante a sua participação em projetos integradores, projetos de pesquisa, de extensão, artístico-culturais e das vivências acadêmicoprofissionais em setores da UFMA, inter-relacionadas às grandes áreas do saber, aos processos de investigação, teorização e intervenções técnico-científicas e socioculturais.

Já em contexto da pandemia (SARS-COV-2 /COVID-19), a Diretoria de Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Maranhão (DTED/UFMA), por meio do Projeto "EAD para Você", transmitiu, em 28 de setembro de 2020, o webinar "Assistência Estudantil

---

29 MELO, Lucas. Projeto Foco Acadêmico é apresentado em oficina para professores da UFMA. **UFMA**, 2018. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=51663>. Acesso em: 25 ago. 2021.

30 RELATÓRIO de Gestão 2018. **UFMA**, 2018. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/E0lDdFRjsuNQFtt.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

31 De acordo com o Portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Programa de Permanência Estudantil é "uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados". (BOLSA Permanência – Apresentação. **Ministério da Educação**, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 25 ago. 2021.)

32 REDAÇÃO final das contribuições feitas em consulta pública (Edital nº 29/2018 – PROAES – UFMA) sobre o texto da minuta de regulamento do Programa de Permanência Estudantil nos cursos de graduação da Universidade Federal Do Maranhão – UFMA. **Portal UFMA**, 2018. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/resultado/gV5kc4WQ8GTD0bR.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

da UFMA: programas, avanços e conquistas recentes para os discentes", apresentado pelo Prof. Dr. Leonardo Silva Soares, Pró-Reitor da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAES/UFMA, que destacou os programas, projetos, serviços e ações que promovem a Assistência Estudantil na Universidade Federal do Maranhão.[33]

Não há como deixar de pontuar o fato da pandemia ter intensificado as disparidades entre os estudantes, seja a ausência de ambiente adequado para o estudo, a falta de apoio da família, a necessidade de muitos em buscar trabalho a fim de contribuir na renda da casa, pela perda do emprego de seus entes. Some-se os problemas de saúde mental desencadeados pelas incertezas e desafios impostos e que colocaram em xeque a permanência de muitos em seus cursos.

O artigo "O direito à assistência estudantil: um alerta diante da pandemia da COVID-19", publicado na página da União Nacional dos Estudantes – UNE, trata acerca disso:

> Para garantir que a Universidade cumpra seu papel transformador na sociedade, permitindo reverter o crescente quadro de desigualdade social no Brasil, é fundamental a manutenção e ampliação das políticas de Assistência Estudantil. É preciso efetivá-las em articulação com atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco principal na Permanência. Não podemos em meio à pandemia deixar os estudantes em vulnerabilidade para trás, mas sim priorizá-los, a fim de prevenir um movimento de evasão em massa nas universidades públicas.[34]

Observa-se, assim que o artigo reafirma a imperativa necessidade da continuidade de políticas já conquistadas, como as desenvolvidas pela PROAES – UFMA, das quais destacamos o Foco Acadêmico – Eixo Ensino.

PROJETO FOCO ACADÊMICO – EIXO ENSINO (UFMA): EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA HISTÓRIA

Participante nos anos de 2019 e 2020 do Projeto Foco Acadêmico – Eixo Ensino (PROAES – UFMA), apresentamos a seguir, os dois Subprojetos de História sob a coordenação da Professora Marize Helena de Campos: "Brinquedos que contam histórias: elementos para um ensino-aprendizagem, humano, criativo e dialogal" e "A BNCC e o Ensino de História. Fundamentos necessários aos futuros Professores". Em ambos, a participação de alunos bolsistas foi decisiva para o satisfatório desenvolvimento dos Projetos.

---

33 EAD para você. Webinário – Assistência Estudantil da UFMA. YouTube, 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wieGNzBqQHI>. Acesso em: 25 ago. 2021.

34 FERREIRA, Diego Carlos; ROSA, Thais Rita Silva. O direito à assistência estudantil: um alerta diante da pandemia da COVID-19. **União Nacional dos Estudantes**, 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/o-direito-a-assistencia-estudantil-um-alerta-diante-da-epidemia-da-covid-19/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRINQUEDOS QUE CONTAM HISTÓRIAS

"Brinquedos que contam histórias: elementos para um ensino-aprendizagem, humano, criativo e dialogal", foi o subprojeto contemplado no EDITAL UFMA – PROAES Nº 13/2019 Foco Acadêmico – Eixo Ensino.

Justificativa: Um dos mais recorrentes argumentos de alunos em diversos anos do ensino Fundamental e Médio é que "estudar História é chato e sem propósito". Por outro lado, muitos são os professores que reclamam de alunos desmotivados e desatentos e de conteúdos dissonantes do universo significativo e identitário das crianças e adolescentes. Tal fato decorre, em larga medida, de uma educação conservadora e de um ensino pautado em conteúdos repassados com a imperativa preocupação de aprová-los para o ano seguinte, resultando em uma aprendizagem pouco ou nada significativa, a qual rapidamente torna-se esquecida e sem nenhuma relação com sua vida e visão de mundo.

Tomando, nesse caso, a disciplina História como componente curricular, a intenção foi identificar percursos possíveis e instrumentais criativos, com vistas a contribuir para um ensino-aprendizagem, que possibilitem aos alunos perceberem-se, a si próprios e os membros de sua família, como sujeitos históricos, transformadores e construtores da sociedade e sua própria realidade. Ao conceber a história como construção derivada de conhecimento e prática social que redimensiona e instiga relações entre passado e presente, acreditamos que o conhecimento encontra significação em elementos fora da "caixa dos padrões" como, por exemplo, os brinquedos e os saberes da infância.

Sabemos que o brincar é uma manifestação eminentemente humana que se constrói a partir do contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido. Assim, os brinquedos e brincadeiras sempre existiram na história da Humanidade, porém, com construções e até conotações diversas. Nesse sentido, a pesquisa em causa pretendeu revisitar os brinquedos que os avós tinham e brincavam quando crianças e ali encontrar capítulos de uma importante história, mas ainda pouco evidenciada, qual seja, a história de idosos e sua infância com os brinquedos. Observando os brinquedos, Walter Benjamin provoca-nos a perceber a "complexidade das coisas simples" e a buscar elementos do contexto social que se materializam nos fragmentos do cotidiano. Os brinquedos podem ser uma janela aberta para outro tempo, no qual podemos conhecer histórias dos nossos antepassados e nelas muito da nossa própria identidade.

Entendemos que, a cada etapa da história forjam-se subjetividades próprias, pertencentes à cultura que se consolida no tempo e no espaço. Brincando, a criança traz consigo traços do seu imaginário, e seus brinquedos são produto da cultura material da sociedade que a gerou. Enquanto ela crê, sonha, deseja, fantasia, inventa a partir de seu mundo significativo, o brinquedo vai acompanhando as transformações que estão ocorrendo no mundo. As bonecas (de palha, barro, madeira, osso, pedra), as bolas, as

miniaturas aparecem nos mais antigos povos do mundo, depositadas nos túmulos, nas ruínas de cidades, nas escavações arqueológicas.

Essa forma de percepção traduz a perspectiva da produção do conhecimento histórico proposto neste projeto que se alia a tese *foucaultiana* da "arqueologia do saber", em que as fontes são reunidas por meio da uma ampla coleta de informações, neste caso, sobre os brinquedos e suas mais diversas manifestações. Não obstante, outros elementos foram abordados, dentre eles: o surgimento da noção de infância e a tradição do brinquedo popular no Brasil.

À vista disso, os sujeitos históricos imperativos neste estudo foram os "mais velhos" do círculo familiar ou afetivo, uma vez que foram os entrevistados para revisitarem sua infância e ali seus brinquedos e brincadeiras.

Algumas questões balizaram a investigação. Uma pessoa pode ser uma fonte? Nesse sentido, destacam-se aspectos conceituais sobre História. O que é história? Como se faz a história? Qual a base das informações para fazer história? O conceito adotado é o do historiador Marc Bloch que afirma: "a história é a ciência do homem no tempo". Sendo assim, não teriam nossos pais, avôs, enfim, nossos antepassados, feito história também? Some-se a isso a oportunidade para os alunos conhecerem a importância e as diferentes fontes de pesquisa sobre o tema: o relato dos "mais velhos", livros, filmes, reproduções de arte, mapas, postais, fotos, entre outras.

Isso implicou, para professor e aluno – bolsista, sensibilidade, reinvenção e coragem[35].

Em síntese, a finalidade do projeto "Brinquedos que contam histórias: elementos para um ensino-aprendizagem, humano, criativo e dialogal" foi, como o próprio título sugere, uma proposta de intersecção entre possibilidades criativas de ensino e aprendizado de História do qual decorreram conhecimentos e com eles, a reflexão, a participação e o despertar de consciências. A ideia foi transpor o modelo de aulas pautado em formas tradicionais de ensino e aprendizagem que privilegiam a memorização em detrimento da compreensão da história do mundo e suas relações com a sua própria história.

O rol dos objetivos contemplou como objetivo geral: contribuir para a formação de futuros docentes capazes de criar situações onde os alunos sejam estimulados a pensar e problematizar os fatos históricos, seus conceitos e reflexos na sociedade utilizando métodos e técnicas que criem oportunidades para a formação de cidadãos críticos, donos de seu próprio pensar ativo e como objetivos específicos: possibilitar ao(s) discente(s) bolsista(s) perceber(em) outros sujeitos históricos para além dos comumente apresentados, sujeitos

35 "O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia." (ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, Biblioteca Luso-Brasileira, 1994. Série Brasileira. Volume II. p. 449.)

históricos transformadores e construtores da sociedade e sua própria realidade a partir de novas formas de (re)conhecer e (re)pensar o passado; conhecer e difundir o patrimônio cultural lúdico da infância ludovicense; resgatar brinquedos infantis maranhenses e contribuir para que essas tradições não desapareçam; conhecer e compreender a origem dos brinquedos e brincadeiras, assim como sua localização; relacionar a forma de brincar com a situação social, ambiental, cultural e tecnológica de vários períodos da história; valorizar aspectos da realidade local e consequentemente aprendendo mais sobre história.

O aporte teórico do projeto assentou-se nos estudos do historiador Philippe Ariès, que trata das diferentes visões de infância ocorridas ao longo da história, partindo da ideia de que até o fim do século XVIII não havia conhecimento de nenhuma concepção teórica que afirmasse que a criança era um ser social distinto. Como consequência dessa visão, os brinquedos eram produzidos dentro de casa, pelas próprias famílias ou então nas oficinas de artesãos como marceneiro, caldeiro, fabricantes de vela, entre outros.

No brinquedo é possível alcançar aspectos da dimensão histórica e cultural tanto dos comportamentos quanto dos contextos culturais em que estão postos, em outras palavras, relações entre infância e imaginário. Hanah Arendt, trata esta relação como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança.

A ideias de Michel Foucault sobre o método arqueológico também serviram de referência para a pesquisa. Foucault definiu como método arqueológico os procedimentos que o levaram construir seu pensamento filosófico. Suas pesquisas sobre a história dos sistemas de pensamento, expostas na obra As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas, igualmente constituíram as bases das ideias que perpassaram este subprojeto. Isso porque, o filósofo define o objeto de estudo do campo arqueológico como sendo constituído por uma série de séries, seus recortes, por seus limites, suas defasagens, suas especificidades cronológicas, suas formas singulares de permanência e seus tipos possíveis de relação em permanente dispersão. Foucault investiga o mundo a partir do método arqueológico como meio de análise cuja principal função não é interpretar textos ou documentos, e sim organizar registros, dividi-los, distribuí-los, ordená-los, estabelecendo séries, descobrindo novos elementos.

Flávia Caimi, integrou este rol ao suscitar pertinentes provocações conquanto aos conteúdos e suas superficialidades, quantidades e extensões em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico.

Demerval Saviani foi teórico basilar para este projeto, ao refletir sobre uma política educacional pautada na humanização da educação em contraposição à educação enquanto mercadoria. Por fim, Ecléa Bosi, que analisa o discurso de idosos através da reconstrução da sua memória familiar e grupal, como também sua inserção na sociedade, utilizando teóricos que trabalham com a temática História, Memória e Sociedade.

Metodologicamente, o ponto de partida foi uma reflexão sobre as origens do brinquedo e a tradição do brinquedo popular no Brasil, ou seja, um panorama histórico do "brinquedo". A segunda parte do projeto consistiu em estabelecer um "mapa" dos alunos sobre os "mais velhos" do seu entorno relacional, vivos e moradores em São Luís e, a partir de então, uma conversa com esses alunos para explicar o projeto e elencar aqueles que estão dispostos a participar da pesquisa.

Com o aceite dos alunos, foi realizado um minicurso de 4h, com a finalidade de apresentar a história dos brinquedos e a importância desses artefatos para um melhor (re)conhecimento de aspectos da nossa própria história e identidade cultural. Em outras palavras, o saber histórico manifestado nos brinquedos, que assume aqui a função de documento histórico. Dessa forma, promoveu-se um exercício do conhecimento histórico em direta conexão com a própria realidade vivenciada.

Nesta etapa foi feita, com os alunos, uma análise da obra *Jogos Infantis,* do pintor Pieter Bruegel. Nesta obra, particularmente importante para o subprojeto em tela, o pintor representa um grande número de jogos e atividades lúdicas do século XVI, sendo muitos deles identificáveis, ainda usados até os dias de hoje. Com as bases teóricas fornecidas, a pesquisa teve início com as conversas entre alunos e seus "mais velhos", registradas em cadernos de campo e dialogadas no grupo da escola (Professor, bolsista e alunos) a cada 15 dias para a sistematização das informações.

Ao longo do trabalho, emergiram dados sobre as brincadeiras de infância e relação com a natureza em casos contados e que ficaram guardados na memória dos entrevistados. Assim, resultado deste projeto, os alunos aprenderam sobre a história de sua família, da sua comunidade e outras realidades que não vivenciaram em um exercício da empatia e diálogo com acolhimento e valorização da história de indivíduos, seus saberes, identidades e aspectos culturais.

Dois artigos, em diálogo com o tema proposto, foram produzidos pelos bolsistas do subprojeto, Ana Paula Rodrigues e Matheus Pinheiro.

O artigo da aluna-bolsista Ana Paula Rodrigues da Silva, intitulado "Reflexões sobre práticas pedagógicas como fontes mediadoras da aprendizagem ao estudante com deficiência: um diálogo com a história", recentemente publicado na Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 17 –nº. 44 –Vol. 04. – junho/2021 ISSN 1809-3264[36], trata de de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de História, em escolas de ensino regular, e a necessidade de novas abordagens e metologias para a coerente inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. O artigo também traz uma discussão sobre objetos e brinquedos

36 SIQUEIRA JUNIOR, Etevaldo Alves de; SILVA, Ana Paula Rodrigues da. Reflexões sobre práticas pedagógicas como fontes mediadoras da aprendizagem ao estudante com deficiência: um diálogo com a história. Revista Querubim, v. 4, n. 44 (2021). p. 33-38. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/252>. Acesso em: 22 ago. 2021.

em sala de aula como recursos indispensáveis no processo de construção do conhecimento, por ligar-se diretamente à ludicidade, que para o estudante com deficiência reveste-se de elemento significativo para a assimilação e melhora da sua aprendizagem.

Já o artigo final do aluno-bolsista Matheus Silva Pinheiro, intitulado “Cultura, sociedade e educação: uma viagem lúdica pela história dos brinquedos e brincadeiras” reflete como os brinquedos carregam consigo camadas de histórias e perspectivas de mundo dos “pequenos” sujeitos históricos para com o momento em que estão vivendo. Inspirado em leituras de Walter Benjamin e Rita Marisa Ribes Pereira, o texto busca alcançar aspectos da história através dos brinquedos, suas criações e usos.

Além dos artigos finais, os bolsistas participaram em eventos e minicursos convergentes aos objetivos do subprojeto confirmando e correspondendo ao intuito maior do Programa Foco Acadêmico, qual seja: possibilitar, aos(as) estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, experiências em projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de contribuir com o fortalecimento de sua formação acadêmico-profissional.

A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

Também em contexto de pandemia (SARS-COV-2 /COVID-19), o subprojeto “A BNCC e o Ensino de História. Fundamentos necessários aos futuros Professores” foi submetido e contemplado no EDITAL UFMA – PROAES Nº 20/2020 Foco Acadêmico – Eixo Ensino e que apresentamos a seguir.

Justificativa: Um dos mais recorrentes argumentos de alunos em diversos anos do ensino Fundamental e Médio é que “estudar História é chato e sem propósito”. Por outro lado, muitos são os professores que reclamam de alunos desmotivados e desatentos e de conteúdos dissonantes do universo significativo e identitário das crianças e adolescentes. Tal fato decorre, em larga medida, de uma educação conservadora e de um ensino pautado em conteúdos repassados com a imperativa preocupação de aprová-los para o ano seguinte, resultando em uma aprendizagem pouco ou nada significativa, a qual rapidamente torna-se esquecida e sem nenhuma relação com sua vida e visão de mundo. A finalidade do subprojeto foi, como o próprio título sugere, uma proposta de conhecimento e reflexão crítica acerca do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito ao componente curricular História e suas aplicações no Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com o Ministério da Educação – MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas

e modalidades da Educação Básica[37], ou seja, é o documento que define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil.

Desdobramento de vários anos de debates, sua versão final foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018 para a etapa do Ensino Médio. Em outras palavras, desde a sua implementação, a Base é o instrumento nuclear e norteador do Ensino brasileiro, não apenas para a construção dos currículos, mas para a elaboração e revisão das propostas pedagógicas, políticas para formação de professores, elaboração de materiais didáticos e avaliações.

Cumpre ressaltar que, desde o processo de sua elaboração até a implantação, a discussão gerada em torno do texto da BNCC em um todo, mas especialmente no âmbito do componente curricular de História, trouxe uma grande contribuição, ao deixar claro que era preciso abandonar a pretensão, ou a ilusão, de abarcar “toda a História” na Educação Básica.

No que diz respeito ao campo da História, de acordo com a Base, é preciso transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive. Ou seja, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira aleatória, distante e descontextualizada, principalmente, do presente. Considerando tal pontuação, entendeu-se imprescindível que se conhecesse e se refletisse os pormenores, o conteúdo e a aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentalmente para o graduando que em breve estará em sala de aula como Professor. Isso porque, para assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, a Base foi estruturada em competências.

Daí os questionamentos trabalhados neste subprojeto: O que são consideradas competências para o Ensino de História? Por que ensinar história? Como e o que ensinar? Em última instância, o que é a BNCC? Questionamentos que os alunos da graduação em História devem fazer e encontrar respostas.

Embora o Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFMA (PPP – UFMA) date de 2014, portanto quatro anos antes da implementação da BNCC, o documento aponta no item 8.2 “Competências e Habilidade do Licenciado em História”, de maneira bastante clara, o que se espera da formação do licenciado em História por esta Universidade. Não restam dúvidas que, mesmo construído em anos anteriores a elaboração da BNCC, o PPP – História – UFMA coaduna-se com o que mais tarde seria apresentado pela BNCC, ao estabelecer como premissas ao futuro licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão:

---

37 BASE Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

> · Dominar os métodos do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. · Dominar métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis do ensino. · Desenvolver uma prática educativa capaz de intervir no sistema de relações sociais. · Transformar o fazer pedagógico em objeto de reflexão teórica. · (Re)significar continuamente os conteúdos de ensino e a prática pedagógica, contextualizando-os em situação real. · Transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, a partir da experiência dos alunos. · Analisar situações referentes à docência e às relações interpessoais nelas implicadas, com distanciamento e atitude profissional necessários à sua compreensão e à eficácia da intervenção. · Construir com os alunos, relações interpessoais favoráveis à aprendizagem. · Estabelecer relações de parceria com os diversos subsistemas que compõem a comunidade educativa (professores, pais, funcionários, gestores, etc.), promovendo intercâmbios produtivos e criativos. · Fundamentar decisões didático-pedagógicas em sólidos pressupostos epistemológicos e educacionais e técnicos. · Planejar e implementar situações didáticas promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, avaliando-as de forma eficaz e mobilizando conhecimentos das áreas/disciplinas objeto de ensino, dos contextos sociais imbricados na aprendizagem, bem como das especificidades didáticas envolvidas. · Gerir a organização da dinâmica educativa por meio de uma relação de autoridade, respeito, confiança, e por meio de diferentes e flexíveis formas de organização do tempo e do espaço. · Analisar a própria prática e rever as ações nela desenvolvidas, ressignificando permanentemente à luz do conhecimento produzido e configurando-a como processo de pesquisa. · Comunicar-se de forma clara e precisa, interpretando e fazendo uso de diferentes formas de linguagem. · Trabalhar em equipe e contribuir no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico da instituição em que atua, intervindo em diferentes contextos na prática profissional, promovendo e fortalecendo processos de mudança. · Interagir com os docentes das diferentes áreas de conhecimento, articular na atividade docente, a contribuição de diferentes áreas de conhecimento. · Identificar, analisar, selecionar, produzir e utilizar metodologias, estratégias, tecnologias e materiais diversificados e atualizados em diferentes situações de ensino-aprendizagem. · Planejar e implementar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação de aprendizagem do aluno e formular/desenvolver propostas de intervenção com base no diagnóstico realizado.[38]

A BNCC traça seus encaminhamentos na mesma direção. Assim, o que se constatou foi a necessidade de conhecer o documento de forma mais detida, pois a BNCC não alterou apenas o conteúdo como também o papel do professor em sala de aula, ao sair de cena o detentor único do saber e entrar o mediador, o tutor, aquele que mostra caminhos, orienta e auxilia o aluno trilhar a sua via na construção do conhecimento.

Não é mais possível desviar o olhar de algo que se faz concreto sob pena de formarmos futuros professores despraparados para a realidade escolar que os espera. Em outras palavras, os professores de História são chamados a fomentar a consciência histórica de seus estudantes, por meio do ensino e da pesquisa, lançando mão de métodos

38 PROJETO Político Pedagógico. Curso de História. Licenciatura. **DEHIS/CCH**, 2014. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/documentos.jsf?id=850&lc=pt_BR>. Acesso em: 28 ago. 2021.

engajadores de ensino, isto é, de fundamentos da didática da história que construam e fortaleçam elos de ligação e interação entre professor – estudante – conhecimento.

Nesse sentido, este projeto propôs um adentrar na BNCC e, com olhar crítico, observar os seus elementos principais.

A formação de professores, evidentemente, tem que ter maior foco na realidade, sendo contextualizada para ensinar de forma significativa, a construir elementos que auxiliem, como preconiza a BNCC, elementos que orientam e preparam os educandos para resolver problemas, posicionando-se de forma pautada e esclarecida em relação a eles, sendo criativos para buscar soluções fora de regras ou modelos previamente preparados que devem apenas copiar, sabendo trabalhar em equipe, de modo cooperativo, atuando sempre de forma ética e cidadã.[39]

Tratou-se, portanto, de uma questão nodal em relação à preparação inicial dos futuros professores. Questão que julgamos fundamental no sentido de uma formação que possibilite ao graduando o exercício uma ação-reflexiva sobre ferramentas que incidirão diretamente sobre a sua prática.

Possibilitar o conhecimento, estudo e análise da BNCC nos aspectos do Ensino de História foi, senão, uma forma de contribuir concretamente para a formação de futuros professores conscientes e sabedores do que os espera quando assumirem suas salas de aula e suas realidades bem como das possibilidades de instrumentalização para a elaboração e encaminhamento satisfatório de suas aulas.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos: (Geral) Conhecer a estrutura e o conteúdo da BNCC, especialmente no que se refere a História enquanto componente curricular e, assim, contribuir para a formação de futuros docentes capazes de criar situações onde os alunos sejam estimulados a pensar e problematizar os fatos históricos, seus conceitos e reflexos na sociedade utilizando métodos e técnicas que criem oportunidades para a formação de cidadãos críticos, donos de seu próprio pensar ativo. (Específicos) Entender o que é currículo fundamentado em competências e como identificar estratégias para avaliação; identificar quais ferramentas e métodos podem ser utilizados para o desenvolvimento da BNCC com os métodos ativos nas aulas História; conseguir estruturar um planejamento de aula de História alinhado à BNCC; reconhecer os “pontos negativos”, brechas e silenciamentos da BNCC e saber contorná-los.

Como aporte teórico foram utilizadas obras de referenciados intelectuais e pensadores que permitiram, a partir de suas teses e concepções um adensamento das reflexões propostas no Projeto e dos conceitos que o permearam:

<u>Demerval Saviani</u>. Elegemos este educador, pois para Saviani educação é sinônimo

39 MACHADO, João Luís de Almeida. A BNCC e a formação de professores. **Planeta Educação,** 2018. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/78/a-bncc-e-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 ago. 2021.

de humanização. De acordo com Saviani (1991), a natureza humana é produzida pelo homem e a educação é a transformação. Em uma visão ampla e abrangente, para Saviani é preciso entender que a Escola oportuniza tal transformação a partir de uma pedagogia histórico crítica.

Paulo Freire. Por todas as motivações pedagógicas, intelectuais e educacionais preconizadas por este pensador, o elegemos para nortear este Projeto. Destacadamente, para Freire (1982, p.43) toda educação deve basear-se "[...] nos homens como corpos conscientes, e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo." A escola é, por este princípio, um espaço dialógico de crescimento mútuo do professor e dos alunos, movidos e motivados por um processo de conscientização.

Não poderíamos deixar de apoiar os encaminhamentos sugeridos neste Projeto nas balizas teóricas de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986)[40] já que, assertivamente, retoma a visão de Piaget sobre educação, na qual o objetivo da educação não é a mera transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, mas sim a criação de possibilidades para que o aluno aprenda por si próprio a conquistá-las.

Metodologicamente**,** o ponto de partida foi uma reflexão sobre o processo histórico educacional que se consolidou na BNCC, ou seja, um panorama histórico da Base Nacional Curricular até a sua implementação. Por estarmos atravessando este momento de Pandemia do COVID – 19 este projeto foi pensado para ser desenvolvido de forma remota via Google Meet. Para tanto, ao longo dos meses foram feitas discussões sobre a BNCC, com ênfase aos aspectos introdutórios, tais como o percurso histórico que se constituiu até sua publicação, sua estrutura, as dez competências gerais, a relação entre a BNCC, o currículo e o Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico, os temas contemporâneos, e os específicos que envolve a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacadamente no que se refere ao Ensino de História. Além das discussões, foram disponibilizadas videoaulas, textos, sugestões de atividades e leituras para estudos.

Este Projeto, promoveu um inesperado, mas profícuo, encontro das áreas de História e Psicologia com a participação dos bolsistas Joabe da Silva Nascimento, do Curso de História e Esthefany de Sousa Borges, do Curso de Psicologia, possibilitando a interação, o diálogo e a troca de saberes desses diferentes e dialógicos campos das Ciências Humanas reforçando a importância do Programa no que se refere à sua dimensão acadêmica para a formação discente.

Da participação do estudante bolsista de História, Joabe Nascimento, resultou não só o artigo "O Ensino de História e a Base Comum Curricular – BNCC: uma abordagem sobre a Inquisição em sala de aula", mas na definição do tema de seu TCC, o que reafirme a

---

40 MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

dimensão e seriedade do Programa e dos subprojetos. O artigo debruçou-se sobre o ensino de História da Inquisição, a partir do processo inquisitorial movido contra Maria da Encarnação, um processo alocado na base digital da Torre do Tombo sob o código de referência PT/TT/TSO-IL/028/01826 e as competências e habilidades do componente curricular constantes na BNCC.

Estruturalmente, o texto inicia delineando aspectos do processo de criação e os desdobramentos da BNCC e que culminaram em sua versão final, homologada pelo Ministério da Educação em 2018. A seguir, especifica detalhadamente as partes referentes ao componente de História finalizando com o processo inquisitorial em questão relacionando – o com as competências e habilidades correspondentes. Segundo recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores de História precisam ser capazes de pensar fatos históricos, entrelaçando-os à realidade dos alunos e auxiliando na construção de elementos que possam trazer ao conhecimento significado. Além disso, precisam estar preparados para resolver problemas e, ou, conflitos, posicionando-se de forma consciente, tranquila e esclarecida quando, e se, ocorrerem, sendo criativos e sensíveis na busca de soluções e atuando sempre pautados na ética e cidadania.

O artigo mostra, ainda, como o uso de fontes históricas em sala de aula, a exemplo do processo de Maria da Encarnação, reveste-se de grande importância para a construção do conhecimento histórico a partir da problematização dos mesmos, não como simples ilustrações, mas discutidos e analisados. Todos os documentos, assim como o processo de Maria da Encarnação, devem ultrapassar a complementaridade dos conteúdos, daí a importância da análise crítica da BNCC, instigando os alunos sobre os conteúdos estudados e retirando-os da apatia e da visão de simples "curiosidade", que nada significa.

A participação da estudante bolsista, de Psicologia, Esthefany Borges, foi igualmente rica e com importante perspectiva interdisciplinar com a troca de saberes entre a História e a Psicologia.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a abordagem foi se definindo no sentido do olhar e alcance voltados especialmente para as competências socioemocionais evidenciadas na BNCC. Para além disso, a sugestão feita pela bolsista para a leitura do livro "A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica"[41], coordenado por Ana Mercês Bahia Bock e Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

A leitura dos capítulos 1, "A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação"; 2, "A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação"; 10, "A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização" e 11, "Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual" foram de significativa importância, pois tornaram ainda mais clara, profunda e próxima a interlocução entre as duas áreas a partir do objeto proposto pelo projeto.

41 AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de.; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio histórica. São Paulo: Cortez, 2016

Ao apresentar o seu artigo final, intitulado “O Desenvolvimento do Aluno: um diálogo entre Lev Vygotsky, Ana Bock e Azemar Júnior”, a estudante apontou que a escolha pela temática do desenvolvimento do aluno e seus fatores psicológicos, educacionais e sociais, foi motivada a partir da necessidade de entender aspectos cruciais que agregam a recepção de conhecimentos pelo ser que aprende.

A fim de embasar a pesquisa, pautou sua abordagem nas concepções de desenvolvimento de Vygotsky (1991) sobre a importância do educador na maturação das funções do ser que aprende, em Aguiar e Bock (2016) no alcance da importância do educador enquanto facilitador no desenvolvimento do aluno e na importância de considerar a dimensão subjetiva do sujeito, sem invisibilizar aspectos como as disparidades presentes na realidade brasileira e Júnior (2019) para refletir o papel do professor de História, como facilitador, de fazer sua aula “fazer sentido” através do toque da sensibilidade do aluno, uma vez que o conhecimento histórico pode ser ensinado por meio da estimulação da imaginação, criatividade e sensibilidade de quem está em processo de aprendizado.

Ao encerrar este capítulo é dada a notícia da aprovação do projeto intitulado “Ensino de História e Sensibilidades: a sala de aula sob outra perspectiva” apresentado ao Programa Foco Acadêmico 2021-2022.[42]

Seguimos pensando, acreditando e trabalhando por uma sala de aula ativa, com sentido e sensibilidade.

CONCLUSÃO

Nos últimos cinco anos, muitas foram, e têm sido, as feridas sociais e econômicas (re)abertas. Uma delas, e bastante funda, está na universidade pública, que vem sofrendo, não só com ataques contra o seu papel científico e democrático, mas igualmente com as constantes penalizações das reduções de repasses de recursos, atingindo diretamente sua estrutura física e o desenvolvimento de pesquisas.

Com a finalidade de promover a complementação da formação acadêmica de alunos de baixa renda, o Projeto Foco Acadêmico – Eixo Ensino contribui não só para a formação dos que nele ingressam, mas igualmente ressignifica a sua missão de ampliar as condições para que permaneçam na Universidade.

Para além desses aspectos, o Projeto Foco Acadêmico – Eixo Ensino consegue entrelaçar, de maneira singular, Docentes e Discentes em estudos e vivências sobre diversos aspectos do ensino e aprendizagem, fazendo com que a sua continuidade e fortalecimento sejam revestidos de imperativa necessidade e importância.

42 BALDEZ JUNIOR, Jose Carlos Correa. Projetos Aptos para a Vinculação de Bolsistas do Foco Acadêmico. **PROAES,** 23/08/2021. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proaes/paginas/noticias/noticia.jsf?id=58380>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Como pontua Saravali (2005, p. 100)[43],

> O verdadeiro ensino democrático é aquele que não somente garante o acesso, mas sobretudo a permanência do aluno, enfocando a formação integral e não somente o preparo profissional. Portanto, quando esse aluno chega à instituição superior e não consegue usufruir do ensino que ela e seus mestres promovem, acompanhar suas leituras e exercícios, desenvolver habilidades, aprender a acessar o conhecimento, a educação está longe de atingir seu ideal democrático.

Nossa conclusão é que o Projeto Foco Acadêmico – Eixo Ensino (UFMA), inquestionavelmente, contribui para a permanência de estudantes na Universidade, seja pelo aspecto da bolsa, enquanto oportunidade financeira, seja pelas oportunidades intelectuais e de vivências no âmbito das pesquisas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ACAZOUBELO, Aline. PROAES inscreve para bolsas do Programa Foco Acadêmico de assistência estudantil. **UFMA**, 2016. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=47817>. Acesso em: 22 ago. 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

BALDEZ JUNIOR, Jose Carlos Correa. Projetos Aptos para a Vinculação de Bolsistas do Foco Acadêmico. **PROAES**, 23/08/2021. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proaes/paginas/noticias/noticia.jsf?id=58380>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BASE Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BOLSA Permanência – Apresentação. **Ministério da Educação**, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

---

43 SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-127, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/777/792>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972**. Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.de 1988 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CARVALHO, Conceição Belfort et al. (orgs). **Caderno de Resumos do I Encontro de Assistência Estudantil do Maranhão:** o conhecimento transformando realidades. São Luís, 2017. Disponível em: <https://32d80e45-1338-4ede-b320-a506c0fcdc09.filesusr.com/ugd/87e58e_75b6de509b0b42b4ba6105174aac8fca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CUNHA, Luís Antônio. Casa do Estudante do Brasil. **FGV CPDOC**, c2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/casa-do-estudante-do-brasil>. Acesso em: 20 ago. 2021.

EAD para você. Webinário – Assistência Estudantil da UFMA. **Youtube**, 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wieGNzBqQHI>. Acesso em: 25 ago. 2021.

EDITAL para concessão de bolsas do Programa Foco Acadêmico para o período de agosto de 2016 a julho de 2017. Edital PROAES n° 18/2016. **UFMA**, 2016. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/QC95uNYtdfrBPpe.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FERREIRA, Diego Carlos; ROSA, Thais Rita Silva. O direito à assistência estudantil: um alerta diante da pandemia da COVID-19. **União Nacional dos Estudantes**, 2020. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/o-direito-a-assistencia-estudantil-um-alerta-diante-da-epidemia-da-covid-19/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERREIRA, Mallú. Aluno do Programa Foco Acadêmico firmam compromisso e recebem orientações iniciais. **UFMA**, 2016. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=48480>. Acesso em: 22 ago. 2021.

HORTEGAL, Sansão. Consun aprova criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **UFMA**, 2014. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=44151>. Acesso em: 21 ago. 2021.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MACHADO, João Luís de Almeida. A BNCC e a formação de professores. **Planeta Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/78/a-bncc-e-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MELO, Lucas. Projeto Foco Acadêmico é apresentado em oficina para professores da UFMA. **UFMA**, 2018. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=51663>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NAE estreia nova página on-line. **UFMA**, 2006. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=1717>. Acesso em: 22 ago. 2021.

NÚCLEO de Assistência Estudantil da UFMA. **UFMA,** 2009. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=6319>. Acesso em: 22 ago. 2021.

O CONHECIMENTO transformando realidades. **Encontro de Assistência Estudantil do Maranhão**, 1. São Luís, 2017. Disponível em: <https://encontroproaesufma.wixsite.com/encontroestudantilma>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

PINHEIRO, Leticia Rafaelle Gusmão. **Saiu o Edital do Programa Foco Acadêmico**. PROAES. 2016. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proaes/paginas/noticias/noticia.jsf?id=47785>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PRÓ-REITORIA de Assistência Estudantil. **Universidade Federal do Maranhão,** 2012. Disponível em: <https://slidetodoc.com/universidade-federal-do-maranho-proreitoria-de-assistncia-estudantil/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PROJETO Político Pedagógico. Curso de História. Licenciatura. **DEHIS/CCH**, 2014. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/documentos.jsf?id=850&lc=pt_BR>. Acesso em: 28 ago. 2021.

REDAÇÃO final das contribuições feitas em consulta pública (Edital nº 29/2018 – PROAES – UFMA) sobre o texto da minuta de regulamento do Programa de Permanência Estudantil nos cursos de graduação da Universidade Federal Do Maranhão – UFMA. **Portal UFMA**, 2018. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/resultado/gV5kc4WQ8GTD0bR.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RELATÓRIO de Gestão 2018. **UFMA**, 2018. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/E0lDdFRjsuNQFtt.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, Biblioteca Luso-Brasileira, 1994. Série Brasileira. Volume II.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-127, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/777/792>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SIQUEIRA JUNIOR, Etevaldo Alves de; SILVA, Ana Paula Rodrigues da. Reflexões sobre práticas pedagógicas como fontes mediadoras da aprendizagem ao estudante com deficiência: um diálogo com a história. **Revista Querubim**, v. 4, n. 44 (2021). p. 33-38. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/252>. Acesso em: 22 ago. 2021.

UFMA. **Resolução nº 73-CONSUN, de 2 de fevereiro de 2004**. Adequa a estrutura organizacional da Universidade Federal do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: < http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/fkJYLJSpHG4TUaW.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

UFMA investe em projetos e programas de assistência estudantil. **O Imparcial,** 2016. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2016/05/ufma-investe-em-projetos-e-programas-de-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR O PARFOR/ HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE URBANO SANTOS-MARANHÃO

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Doutora em Ciências da Educação. Instituto Central de Ciências Pedagógicas - Cuba
Professora Associada da UFMA
Professora do Profhistória/UFMA

INTRODUÇÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Ministério de Educação - MEC, possibilitou às Instituições de Ensino Superior brasileiras, a abertura de novos Cursos de Graduação em Licenciaturas nos mais diversos campos de estudo, dentre eles, História, bem como de Segundas Licenciaturas, para quem já possuísse a primeira e estivesse trabalhando na docência sem habilitação específica para a área.

A intenção da LDB 9.394/1996, era/é formar professores em nível superior, haja vista o quadro de professores presente nas escolas públicas brasileiras ainda não ter formação a nível de licenciaturas, a essa exigência a referida Lei veio propor, a formação do professorado para atuarem com o uso das tecnologias ancoradas em práticas de ensino e aprendizagens, híbridos ou virtuais. Tal medida, objetivava corroborar para que professores e estudantes adentrassem na sociedade da informação, porém, nesse contexto da pandemia da Covid 19, esse “novo normal” ou o “ensino remoto” reverberou de forma latente às condições precárias de ensinar e aprender diante dos espaços virtuais, sobretudo acentuando o trabalho laboral do professor.

Diante desse contexto pandêmico, assentado na sociedade da informação e comunicação todos os sistemas estaduais e municipais de ensino, coordenados por suas respectivas secretarias e conselhos estaduais/ municipais de educação passaram a atuar em situações emergenciais de atividades a distância. Em sua redação, a LDBEN dispõe em seu artigo 32§ 4º que o ensino a distancia pode ser utilizado como estratégia de complementação da aprendizagem assim como seu exercício em situações emergenciais, sobretudo no Ensino Fundamental. Acrescenta-se que artigo 36, § 11, a mesma lei insere o Ensino Médio na flexibilização dos processos de aprendizagem à distância.

Mediante o atual cenário de pandemia da Covid 19, o novo método de ensino emergencial, mas do que nunca necessita da utilização de tecnologias, para o bom andamento do ensino/ aprendizagem, exigindo a ressignificação da forma de ensinar e aprender, assim, temos uma soma expressiva de educadores desenvolvendo projetos e atividades mediados pelas

tecnologias. Mas a verdade é que a grande maioria das escolas e dos professores ainda estão em busca de aprender a aprender a utilizar adequadamente os meios tecnológicos para desenvolver tais práticas, haja vista o acesso à internet, não ser uma realidade para todos envolvidos no processo educacional formal.

Metodologias e práticas de ensino nesse contexto foram sendo desenvolvidas e aprendidas de forma colaborativa o que, possibilitou aos que puderem acompanhar tal processo, uma formação compartilhada entre professor e estudante - professor, sujeitos implicados nesse contexto. Tal determinação pedagógica, oportuniza novos métodos de ensino, a partir da revisão dos padrões pedagógicos de aulas que deixam para trás um modelo jesuítico, de aula presencial, com espaço delimitado, carteiras enfileiradas, professor falante e aluno ouvinte, para agir de forma diferenciada na urgência de um isolamento e distanciamento necessário em tempos de pandemia e por vezes, atuar na incerteza, com o uso de tecnologias da informação e comunicação – TIC, numa sala de aula virtual, onde, janelinhas com as iniciais dos seus partícipes, demonstrem a presencialidade virtual destes, ou sua própria fisionomia onde quer que esteja.

Ao longo desse artigo, pretendemos destacar alguns questionamentos que permeiam a prática docente dos professores de História: Como propor a investigação histórica para estudantes-professores por meio das tecnologias digitais? Qual a necessidade do uso das tecnologias digitais nesse contexto? O que mudou no ofício do professor de História durante a pandemia do coronavírus? Qual a contribuição do estudo da História durante a pandemia da Covid-19?

Tais perguntas foram feitas a estudantes-professores do Parfor – UFMA, no município de Urbano, de forma remota quando da oferta do componente curricular, História do Maranhão Imperial, entre os meses de abril a maio de 2021, ministrado por mim, professora do Curso de História da UFMA.

Tomamos como aporte metodológico alguns recortes do cotidiano, os quais podem exemplificar nossos questionamentos e direcionar nossos professores-estudantes do Parfor/UFMA a refletirem sobre a importância da investigação histórica nesse momento. Para tanto, utilizamos a letra da música de Raul Seixas intitulada “O dia em que a Terra parou”, lançada em 1977, entendendo que, para nós, brasileiros, esse dia, foi 20 de março de 2020, quando a pandemia da Covid 19, chegou oficialmente ao Brasil, especificamente a São Luís do Maranhão, e esta música, resume bem a situação, vivenciada por todos.

1 | PROFESSOR FORMADOR E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Atravessamos uma crise mundial causada pela Pandemia da COVID-19 nas mais diversas áreas de conhecimento em geral e na área de História em especial, fato que exige ações educativas planejadas, que observe o caráter sócio histórico para atendimento as

demandas da comunidade educativa, seja ela, da educação básica ou do ensino superior. Enquanto professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, nos propomos refletir sobre os desafios postos aos professores formadores e aos estudantes-professores, formandos de História, para continuarem exercendo sua formação e sua profissão.

Nesta reflexão, nos posicionamos criticamente para apontar as perspectivas do futuro que nos aguarda, como formadora de formadores (as) de nível superior, embora nessa lógica, Benjamin na sua Tese IX "Sobre o conceito de História" (1940), em um momento distante, mas que se adequa ao presente contínuo, tenha dito que "a tempestade que conduz ao homem nesse momento, está levando-o a olhar para os escombros, mas, inexoravelmente conduzindo-o para o futuro", por isso, continua Benjamin, "os historiadores, cujo ofício, é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca nesses tempos". (Op. cit. HOBSBAWM, 2007, p. 13).

O Brasil parou no dia em que o *coronavírus* cruzou continentes muito mais rápido do que se poderia imaginar e todas as pessoas foram obrigadas a seguirem os protocolos de isolamento e distanciamento com o uso de máscaras e álcool em gel, tais práticas fundamentadas em protocolos, como o uso de máscaras, o isolamento social e a lavagem contínua das mãos, mesmo com as objeções de alguns líderes políticos de nosso país, passou a ser a garantia da sobrevivência que está longe de ser solucionada, a contento de todos os habitantes do planeta Terra.

O Brasil entrou em estado de calamidade pública, e de acordo com o Decreto Legislativo nº 6 de 2020 o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde de outros agravos, levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar o estado de pandemia de COVID-19, o que exige esforço conjunto de todo o Sistema Único de Saúde - SUS para identificação da etiologia dessas ocorrências, bem como a adoção de medidas proporcionais e restritas aos riscos.

No Estado do Maranhão, considerando o Decreto nº 35.672 , de 19 de março de 2020, foi declarado estado de calamidade pública, em razão dos casos de contaminação pela COVID-19 (COBRADE 1.5.1.1.0 - Doença Infecciosa Viral), o qual foi reconhecido pela Assembleia Legislativa por meio do Decreto Legislativo nº 498, de 24 de março de 2020, e reiterado pelo Decreto nº 35.742, de 17 de abril de 2020, pelo Decreto nº 35.831 , de 20 de maio de 2020, pelo Decreto nº 36.203, de 30 de setembro de 2020, e pelo Decreto nº 36.264 , de 14 de outubro de 2020;

Mediante tais instrumentos legais, a educação formal, também parou, os alunos deixaram de ir as escolas, os acadêmicos deixaram de ir as faculdades, e/ou as universidades, porque os professores não estavam lá, era o momento de ficar em casa, com indicadores crescentes da pandemia em todo o país, inclusive, com casos comprovados de novas variantes, com potencial possivelmente mais elevado de transmissibilidade, além dos limites de fornecimento de insumos e de contratações de equipes médicas, para

ampliação de unidades de internação hospitalar, destinadas a suprir o aumento exponencial de pacientes infectados pela COVID-19 no Estado do Maranhão.

É desse contexto, que reflito, para destacar como fomos alçados a criar novas formas de ensinar e aprender, com o uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC, por vezes, nunca antes utilizada, embora não seja o meu caso, pois, tenho alguma experiência com o uso dos artefatos digitais que estão disponíveis na escola básica e/ou na universidade, notadamente na UFMA que dispõe de uma plataforma virtual, bastante avançada para atender as exigências que o momento histórico nos exige.

O PARFOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

A carência nacional de professores para atender à educação básica, especialmente a da rede pública, em todas as áreas de conhecimento, já se tornou um problema crônico, revelando-se mais grave quando se trata das disciplinas das áreas humanas. Dados do Censo da Educação revelam que apenas 15% dos professores que atuam no interior do Maranhão têm a qualificação adequada.

O aumento do número de vagas ofertadas à licenciatura em História em São Luís não resolve o problema dos profissionais que se encontram na rede de ensino do Estado do Maranhão, desprovidos de uma formação adequada, em virtude da escassez de ofertas de cursos de graduação em determinadas áreas afastadas, além da dificuldade de conciliar o exercício do trabalho docente com um curso de graduação com aulas regulares e semanais. Na tentativa de contornar essa situação, o Ministério da Educação criou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEBPAR).

Por extensão ao PROFEBPAR, foi criado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, em ação conjunta com Ministério de Educação - MEC e as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios brasileiros, visando consolidar a formação acadêmica de professores da Educação Básica, que não possuíssem a devida licenciatura, em cursos de: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Neste caso, que agora refletimos, o Parfor atua através da oferta de cursos de primeira licenciatura, com base nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica.

Assim, o Curso de Primeira Licenciatura em História do Parfor, visa ampliar o compromisso social junto a sociedade maranhense e suprir as carências do ensino básico no Estado do Maranhão, cuja é responsabilidade de custeio é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com garantia de gratuidade

para todos os professores-estudantes, cabendo-lhes, somente se cadastrar na Plataforma Freire e ter seu município escolhido para sediar o Curso.

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor leigo sem acesso as diferentes teorias que propiciem opções de ensino e aprendizagem para além da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado no processo de construção do saber, embora conscientes de que na condição de mediador do conhecimento sistematizado, os implicados nesse contexto, precisam de tempo para aprender a aprender.

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais em processo de formação ou já formados nas mais diversas licenciaturas, espalhadas pelo estado do Maranhão, dado que justifica sua relevância e continuidade, projetando suas perspectivas de melhor atuação, nos diferentes momentos da vida escolar e profissional. Nesse movimento dinâmico, a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem que se desenvolve ao longo de vários anos.

A experiência docente vivenciada nos referidos Programas me possibilita refletir sobre aspectos da formação docente, em relação à teoria e à metodologia, como possibilidade de se repensar, de forma crítica, este processo de formação acadêmica na história da educação maranhense, tendo como referências as narrativas de sala de aula e as estratégias utilizadas, que se configuram na formação dos estudantes de História/ Parfor, com base nos conceitos de ação-reflexão-ação no cotidiano acadêmico, da qual nos fala Schön (2000) quando formula a sua perspectiva em torno de três aspectos: reflexão da prática, reflexão sobre a prática e a reflexão sobre a reflexão da prática. Para ele, o professor possui um conhecimento adquirido na prática, e o utiliza para a solução de diferentes questões, da própria prática.

A reflexão na ação se dá quando o professor reflete, colocando para si as questões do cotidiano, como situações problemáticas e faz isso ao mesmo tempo em que está vivenciando esta situação. No entanto, quando se faz esta reflexão após a ação, a chamada reflexão sobre a ação; esta tem caráter retrospectivo. Por fim, no momento em que o profissional, em um processo mais elaborado, procura compreender a ação, interpretando-a, e tem condições de criar outra alternativa para aquela situação, na realidade ele está realizando o processo de reflexão sobre a reflexão da ação.

É nesse contexto que se optou por trabalhar com professores-estudantes do Parfor em Urbano Santos, os quais, atuam nas escolas de Educação Básica do referido município, sendo em sua maioria residentes no próprio município-sede da turma de História, fato esse considerado, de positividade, no sentido de que minimiza a ausência e a evasão dos referidos alunos, pois não careceram de transportes para se deslocarem ao espaço onde as aulas acontecem.

A escolha do município para abrigar o Parfor, segue uma logística de abrangência espacial e temporal, a primeira voltada a garantir acesso e permanência tanto do curso quanto dos professores-alunos que se inscreverem no mesmo, quanto atender as necessidades educacionais do município-sede e seus circunvizinhos, levando em conta a vocação regional e local, além da carência de professores licenciados para atuarem nas escolas de educação básica contribuindo assim com a elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região que é de IDH-M: 0,588 – PNUD/2010.

Dessa forma o município de Urbano Santos, localizado a 240 km de São Luís capital do Estado do Maranhão, pertence a microrregião de Chapadinha, que é uma das microrregiões pertencente à mesorregião do Leste Maranhense, possui população estimada pelo IBGE de 24. 548 habitantes no último censo, correspondente a densidade demográfica é 20,3 habitantes por km² no território do município.

Pertencem a essa microrregião, as cidades de Anapurus, Belágua, Brejo, Buriti, Chapadinha, Mata Roma, Milagres do Maranhão, São Benedito do Rio Preto e Urbano Santos, o qual, tem seu nome em homenagem a um dos ex-vice-presidentes do Brasil Dr. Urbano Santos da Costa Araújo, o qual assinou a Lei de criação do referido município.

O município de Urbano Santos está localizado em um entroncamento de quatro rodovias estaduais a MA-025, MA-110, MA-225, e MA-224 sendo esta última a principal via de acesso ao município e também a Chapadinha e São Luís pelas BR-222 e BR-135 respectivamente. Os habitantes são identificados como urbano-santenses.

O munícipio possui quarenta e nove escolas municipais, seis estaduais e quatro privadas as quais são assumidas por professores licenciados e leigos dados que foram referenciados pelos indicadores do Censo Escolar de 2016 quando apontaram a necessidade de formação de professores atuantes na Educação Básica em três dimensões: a licenciatura para os professores leigos ou com formação em magistério; a segunda licenciatura para os professores que atuam fora da área de formação inicial e; a formação pedagógica para os professores bacharéis.

O ENSINO E APRENDIZAGENS NO PARFOR DIANTE DAS TECNOLOGIAS VIRTUAIS

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Primeira Licenciatura em História através do Parfor, as aulas ofertadas, se dão em finais de semana, de forma presencial, no entanto, com a crise da pandemia da Covid 19, estas se tornaram remotas, com uso das tecnologias digitais e dessa forma, foi preciso criar estratégias para superar estas condições não desejáveis de ensino a distância com o uso das TIC.

Nesse ano de 2021, ainda com a pandemia da Covid 19, ativa em todo estado do Maranhão, em Urbano Santos, as aulas estão em andamento, com uso das tecnologias

digitais disponíveis no mercado educacional, principalmente o *Google Meet, Google Classroom e Zoom*, com constantes dificuldades de acesso, pois, as prestadoras de serviços digitais, em nosso Estado ainda deixam a desejar no atendimento virtual.

Enquanto professora do Departamento de História, fui indicada para ministrar o componente curricular História do Maranhão Imperial, aos alunos licenciandos em História do município de Urbano Santos, e para tanto, planejamentos nossas aulas com as ferramentas digitais, disponíveis, qual seja, o Google Meet acessado a partir de um e-mail institucional, que nos permite relativa segurança no processo educativo, pois apesar de tantas alterações em nosso *status quo* profissional, ainda temos de estar prevenidos, contra os hackers que invadem, as salas virtuais de ensino.

Assim com uma turma de 47 (quarenta e sete) alunos e alunas, iniciamos nossas atividades ao final do mês de abril com 15 horas aulas ministradas em cada final e semana, indo até o ultimo final de semana de maio, compondo a carga horária de 60 (sessenta horas) desse componente curricular.
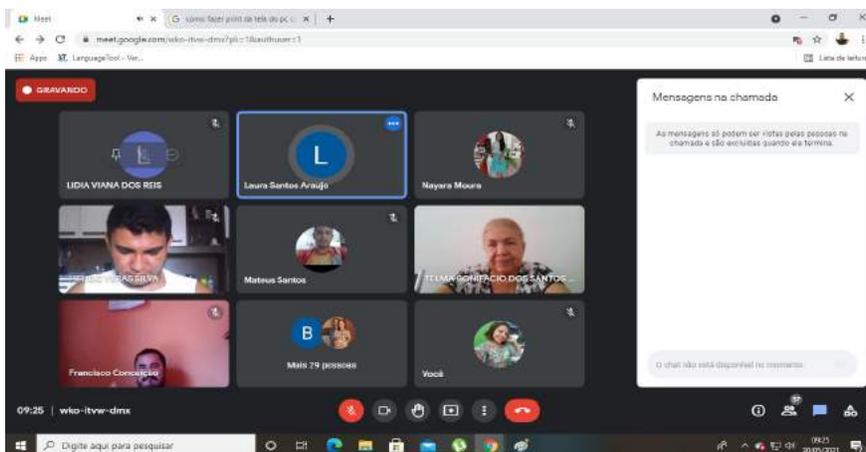
Figura 1 - Foto de uma aula virtual com alunos do Parfor do município de Urbano Santos-Maranhão.

Fonte: Arquivo pessoal.

Para garantir aulas e atividades do curso, nesse contexto de pandemia, a maioria das instituições está recorrendo ao desenvolvimento de atividades remotas e intensificando o uso das plataformas virtuais, através das metodologias ativas, atividade pedagógica, utilizada nesse contexto, com o uso da internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos (as) advindos de sistema de ensino originalmente presencial.

Moran (2013), enfatiza que além da linguagem oral e da escrita, já usual nas salas de aula, é necessário considerar, também, a linguagem digital, a qual nos proporciona

novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem. Assim o professor, ao propor uma metodologia inovadora, precisa levar em consideração que, “a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e a rede de informação disponível em todo universo e dar este espaço, também em aula para o aluno fazer uso” (p.21).

> As redes digitais possibilitam organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, dinâmica e variada, privilegiando a pesquisa, a interação e a personalização dos estudos, em múltiplos espaços e tempos presenciais e virtuais. Assim, a organização escolar precisa ser reinventada para que todos aprendam de modo mais humano, afetivo e ético, integrando os aspectos individual e social, os diversos ritmos, métodos e tecnologias, para ajudarmos a formar cidadãos plenos em todas as dimensões. (MORAN,2013, p.21).

Quanto as tentativas de alavancar significativamente o processo de ensino e aprendizagens destacamos as metodologias ativas somadas as tecnologias digitais, atingiram o ápice e envolveram toda a população mundial, permitindo ampliar um novo conceito de aula (Garcia, 1998), de espaço e de tempo, estabelecendo uma convergência física e virtual.

Para Levy (1999), “ o impacto das tecnologias digitais se aprofunda e se diferencia a cada nova interface e a cada momento aumentando sua potência e sua capacidade” e quanto mais vivemos em um mundo digital mais será a tendência de sua universalização.

> Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação” (LEVY, 1999 p. 28).

Bacich e Moran (2018), destacam que,

> Metodologias ativas apontam a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cuja expectativas em relação ao ensino, a aprendizagem a ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (BACICH & MORAN, 2018, p.10).

A principal característica das tecnologias digitais com o uso da internet, é a participação ativa do aluno no próprio aprendizado, não deixando essa função apenas por conta do professor, pois nesse caso, o aluno passa a ter mais autonomia e iniciativa, dando destaque ao seu protagonismo. Mas como essas metodologias podem ser aplicadas no ensino remoto? Será que é possível incentivar uma participação maior do aluno no aprendizado? Afirmamos, que sim, essa estratégia de ensino ajuda a desenvolver habilidades que são importantes para a vida de uma forma geral: autonomia, inteligência emocional, trabalho em equipe, tomada de decisões, entre outras.

Dessa maneira interagir com os recursos necessários, como o computador, ou o *smarthphone* para disponibilização dos conteúdos, ou de outras ferramentas próprias deste ambiente, como o chat ou o fórum, levam a nós professores (as) e alunos (as) a se reinventarem, neste momento de crise.

Nesse contexto de ensino e aprendizagens utilizamos uma abordagem de aprendizagem baseada no uso de vídeos interativos, (*based learning*-VBL), disseminada mediante a democratização do acesso aos dispositivos móveis, além de obras de referência em *e-books* que possibilitam uma *microlearning,* ambos altamente interativos, também os *e-mails* institucionais, além dos *watchsapps* de grupo ou privados com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagens.

O *fórum* invertido também foi uma ferramenta virtual assíncrona utilizada, no qual o aluno tem oportunidade de se aprofundar nos conteúdos abordados nas aulas, sanar dúvidas, debater diferentes assuntos ligados às disciplinas e se relacionar com outros estudantes.

Para Scavazza (2010),

> O *fórum* ganha seus contornos genéricos específicos a partir de uma atividade 'tradicional' de sala de aula em ambiente presencial – a discussão ou o debate –que, transportado para o ambiente virtual, se configura como uma ferramenta com finalidade específica, para atuar num lugar e momento que lhe são próprios, apresentando uma organização textual sui generis e colocando em interação parceiros legitimamente constituídos e com perfil particular (SCAVAZZA, 2010, p. 84).

Inferem Dias & Leite (2010), que dependendo da atividade elaborada pelo professor, um *case* ou uma pergunta relevante e desafiadora, essa atividade é capaz de desenvolver o raciocínio crítico, a troca de ideias, a compreensão de conceitos científicos essenciais para a produção acadêmica e, acima de tudo, compartilhar conhecimento de forma ativa e colaborativa

> A comunicação mediada por computador materializa-se através das trocas de mensagens eletrônicas. Assim, a natureza dessa ferramenta define essa mensagem. Através das ferramentas assíncronas –e-mail, lista de discussão, fórum etc. – é possível valorizar a reflexão e o refinamento das ideias dos participantes de um processo educacional. As ferramentas síncronas, por sua vez – como os chats – permitem a valorização da velocidade de comunicação, visto que a interação ocorre em tempo real (DIAS E LEITE, 2010, p. 94).

A atuação do professor no *fórum* deve estar pautada na ideia do papel de um condutor critico reflexivo que atua oferecendo conteúdos de inspiração que despertam curiosidade, necessidade de aprofundamento e a vontade de saber mais sobre determinado assunto. É muito importante, especialmente no ensino remoto, que os estudantes possam dar opiniões sobre a forma de ensino. É como uma empresa que escuta o que o cliente tem a dizer: é o

aluno que vai dizer com clareza do que está sentindo mais falta e o que está dando certo, assim usamos o fórum interativo na escuta do aluno, como um *feedback* ao final do curso ministrado.

RESULTADOS ALCANÇADOS NA EXECUÇÃO DAS AULAS

O componente curricular História do Maranhão Imperial, faz parte da proposta curricular do curso de História de Primeira Licenciatura com uma carga horária de 60 horas e 4 créditos está sendo ofertada de forma remota em quatro finais de semana, cada um com 15 horas aulas, as quais, nesse contexto está dividido em atividades síncronas e assíncronas. O plano de trabalho ou de curso teve por base a Ementa, versando sobre: O Maranhão e a formação do Estado Nacional; Estrutura econômica, dinâmicas e transformações; Sociedade e Cultura no Maranhão; Educação no Maranhão do séc. XIX.

Quanto aos objetivos da disciplina, foram:

OBJETIVOS
Geral: Problematizar o ***topos*** "Maranhão Imperial" em diferentes configurações da escrita e da percepção historiográfica maranhense. **Específicos: -** Desenvolver abordagens que privilegiem as conexões entre experiência histórica e formas de percepções; - Construir perspectivas críticas e atualizadas para os estudos historiográficos no campo da História do Maranhão; - Examinar os diferentes modos de classificação social da Província do Maranhão; - Propiciar aos alunos o debate, à luz de alguns conceitos e problemas fundamentais, tais como: politica, sociedade, economia, cultura e poder.

Para atender a essa ementa e alcançar esses objetivos, procuramos selecionar textos de autores maranhenses e/ou que estudam o Maranhão, onde os conceitos e as categorias presentes na ementa pudesse ser contemplado de forma a dar aos alunos a possibilidade de compreender os meandros desse período que compreende a chegada da família real portuguesa ao Brasil, a adesão do Maranhão a independência, a Balaiada e o Lord Cockrane, a cultura popular e a sociedade regional e a Inspetoria de Instrução Pública e a Profissão Docente ontem e hoje.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ESPERADAS
Ao fim da disciplina, espera-se que os discentes sejam capazes de: • Aplicar em sala de aula os conceitos históricos que, comumente, são utilizados didaticamente para referir-se ao período estudado; • Argumentar de forma crítica os eixos temáticos que compõem a disciplina; • Reconhecer as permanências e/ou rupturas estruturais entre o período estudado e o presente.

Estes eixos foram tratados partindo de uma sessão cinematográfica sobre a viagem da corte portuguesa ao Brasil com o filme Carlota Joaquina, Princesa do Brasil, o qual relata a fuga da corte portuguesa frente ao ataque francês de Bonaparte, sua adesão ao Bloqueio Continental sob a chancela da Inglaterra, e nos levam para as consequências desse ato, quais sejam o novo cenário que as Cortes Portuguesas vão enfrentar, com costumes diferentes e considerados "não civilizados", além das ações posteriores que culminarão com a separação definitiva de Portugal.

CONTEÚDOS
1 - Manifestações do lúdico e movimento em São Luís do Maranhão – séc. XIX – Delzuite Dantas Brito Vaz e Leopoldo Gil Dulcio Vaz. 2 - "Aderir", "jurar" e "aclamar": O Império no Maranhão (1823-1826). Marcelo Cheche Galves- Professor no Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (DHG/ UEMA – São Luís/Brasil) e-mail: marcelocheche@ig.com.br. 3 – Lord Cockrane, o turbulento Marques do Maranhão. Vasco Mariz. 4 – Cultura Popular e Sociedade Regional no Maranhão do séc. XIX. Mathias Rohrig Assunção. 5 – A Balaiada no Maranhão – uma revisão historiográfica. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo e Rafael de Jesus Pinheiro Privado. 6 – Inspetoria da Instrução Pública e Profissão Docente no Maranhão Império. César Augusto Castro et all.

O texto 1 de autoria de Delzuite Dantas Brito Vaz e Leopoldo Gil Dulcio Vaz Leopoldo Gil (um) teve como ênfase a análise das manifestações do lúdico na vida cotidiana do Maranhão do século XIX dando destaque para o lúdico, as atividades físicas e a movimentação dos sujeitos implicados naquele contexto; no texto 2 (dois), o objetivo apresentar nuances da gradativa incorporação simbólica da província do Maranhão ao novo corpo político que se delineava a partir do Rio de Janeiro, novo centro de autoridade, formalmente reconhecido a partir de julho de 1823. Como recurso, o autor priorizou as discretas manifestações de reconhecimento da autoridade do Imperador, entre os anos de 1823 e 1825, os juramentos à Constituição de 1824 e, os festejos que marcaram a aclamação do Imperador e o aniversário de um ano do príncipe imperial, entre outubro e dezembro de 1826.

A figura do Lorde Cochrane tem sido analisada em dissertações e teses de doutorado pelo mundo acadêmico, sendo importante conhecer sua história, assim o texto 3 (três), utilizando um artigo de Vasco Mariz (2013) fazemos a análise da personalidade do Lorde Cochrane, considerado por alguns críticos como vilão e por outros como herói, no entanto, analisando sua biografia, podemos inferir que ele foi um homem do seu tempo, com defeitos e qualidades humanos, honrado e desprezado, mas que fez um capítulo da história internacional e nacional, sendo, portanto, uma figura emblemática desse repertório.

No texto 4 (quatro), Assunção (1995) se propõe a reconstruir o desenvolvimento da cultura popular na província do Maranhão (MA) e ao mesmo tempo chamar a atenção para

a originalidade de sua subcultura rural, sua vaidade, bem como suas subdivisões Internas. Espera-se com isso demonstrar que a cultura popular é o resultado de um confronto permanente entre a subcultura dos diferentes grupos subordinados, de um lado, e a cultura e suas intervenções do outro.

Reinaldo e Privado (2020) no capitulo 5 (cinco) destacam alguns dos fatores que demarcam um período de lutas no Maranhão que se estenderam até o início do Segundo Reinado. Um período marcado por existência de conflitos sangrentos nas províncias do Maranhão e do Piauí, em consequência das lutas entre brasileiros e lusitanos, com desejo de liberdade e, em choque com a convergência política e as deficientes conjunturas socioeconômicas em que viviam as esferas subalternas. Um encadeamento de lutas que se agravou, instabilizando a "lei" e intensificando o grave cenário social e econômico. Além do mais, o Período Regencial jamais pode ser definido unicamente como uma etapa da História em que se sobressaíram a crueldade e a incerteza, porém se configurou com clamores de liberdade, que se evidenciaram nas lutas que despontaram em grande parcela das províncias.

E no capítulo 6 (seis) da apostila de História do Maranhão Imperial, Castro et all, analisa o papel da Inspetoria da Instrução Pública no Maranhão, principal órgão de regulação e controle do ensino nas escolas públicas e particulares, resgatando o processo de escolarização formulado pelos legisladores, focalizando as políticas públicas de controle e regulação sobre quem e o que era ensinado nas escolas. A partir do levantamento e análise da documentação oficial, formulada pelos funcionários provinciais foi possível identificar os diferentes níveis de instrução formal; as intencionalidades impostas na província; a percepção de uma educação primária baseada na carência de materiais da cultura escolar, os vencimentos que obrigavam os docentes a terem outras ocupações e a falta de espaços apropriados para as aulas, a grande maioria, funcionando na casa dos professores. Fica claro, ainda, a necessidade de se estabelecer novas modalidades de controle ou cerceamento à circulação de ideias que, porventura, questionassem os pilares da sociedade cristã/católica, motivando uma reformulação dos modelos censores para procederem com maior eficácia um patrulhamento ideológico sob alguns indivíduos.

Procuramos, também complementar com as leituras das dissertações de mestrado de duas ex-professoras do Departamento de História da UFMA (Maria do Socorro Coelho Cabral - in memoriam) e Maria de Lourdes Lauande Lacroix - aposentada) as quais tratam sobre a instrução pública no Maranhão, além de artigos científicos e obras de referência em e-book para fundamentar as discussões feitas.

Também tivemos palestras com a participação do aluno do curso regular de História em São Luís - Rafael de Jesus Pinheiro Privado, o qual sendo coautor de um dos artigos da apostila, juntamente comigo, fez exposição do artigo sobre a "Balaiada: uma revisão historiográfica", publicada em revista indexada com nossa coautoria e da Profa. Dra. Vania

Mondego Ribeiro, tratando sobre a “Implantação do ensino secundário público – o Liceu Maranhense,1834”, objeto de sua monografia de conclusão do Curso de História na UFMA e posteriormente em continuação da sua dissertação de mestrado também na UFMA.

Posteriormente, fizemos um levantamento dos resultados alcançados nesse modelo remoto de aulas, com a participação de todos os alunos, para se posicionarem sobre o que apreenderam na disciplina, o que gostariam de ter visto e não foram contemplados; qual a contribuição do curso na sua aprendizagem sobre a História do Maranhão, do passado e no presente? Nesse contexto, podemos identificar alguns depoimentos dos alunos-professores do Parfor Urbano Santos e como eles virão essa experiência inovadora através do ensino remoto com uso do Google Meet.

Nesse dia utilizei uma introdução a sala virtual com uma nota acessada na mídia televisiva, na qual o Papa Francisco, de forma sarcástica, ao ser solicitado por um outro religioso na Praça de São Pedro para rezar pelo Brasil, o mesmo respondeu: “o Brasil, não tem salvação, muita cachaça e pouca oração”. Refletindo sobre essa declaração que certamente pode ser interpretada de vários modos, sugeri aos nossos professores-estudantes uma interpretação simbólica, na qual o Papa Francisco, poderia estar tentando dizer, que o povo brasileiro vive numa “embriagues ideológica”, fruto de uma política partidária irresponsável e grosseira, que tem levado a óbito quase meio milhão de pessoas, sem que atentem aos propósitos escusos e desumanos que orientam tais acontecimentos.

Destacamos também, que caso da “pouca oração” poderia ser traduzido por pouca reflexão, sobre os problemas que a humanidade convive atualmente, assolada por pandemia, fome, desemprego e falta de moradia e educação, que denotam ausência de políticas públicas, ou melhor, de governabilidade que atenda às necessidades básicas atuais do povo brasileiro.

Assim seguimos na análise do tempo passado na história nacional e sua correlação com o tempo presente, através da contribuição das falas de nossos professores-estudantes que foram gravadas no link do *Google meet,* procurando nesse *feedback* do trabalho desenvolvido, como uma amostra aleatória do conjunto de professores-estudantes do Parfor com autorização para publicação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em anexo, perceber suas interpretações às situações de ensino e aprendizagem nesse contexto, as quais podem ser vistas como avaliações exitosas do referido curso:

Nome dos (as) alunos (as)	O que disseram sobre as aulas de Maranhão Imperial
Bartolomeu Lima Sá Junior	*Destacou na fala do Papa Francisco uma metodologia que poderia ajudar ao professor fazer transposição didática do presente ao passado e vice-versa, entendendo que a metodologia utilizada foi importante e que nas aulas foram priorizados conteúdos e práticas pedagógicas importantes na formação do professor formador.*
Maria Creuza Silva Ferreira	*Considerou que foi uma ótima disciplina, que possibilitou vencer desafios e obter descobertas históricas importantes, para além do que já conhecíamos.*
Francisco da Conceição Correia	*Defendeu a premissa de que o ensino remoto nos impõe desafios, quando temos de lutar com as incertezas do cotidiano escolar. Considero todo material utilizado de boa qualidade, em princípio difícil, mas ao final gratificante, com o aprendizado alcançado. Comparo o saber anterior a esse momento e as informações dadas, uma diferença entre tantas disciplinas cursadas, entre o que se aprendeu antes e agora, podendo analisar textos, documentos, e outros recortes de jornais de época, para contextualizar o fato histórico, vi muita provocação cair em campo fértil, pois, para nós foi muito bom.*
Hélido Veras Silva	*Destacou a contribuição do artigo sobre a Balaiada: movimento social e sua relação com o texto sobre Cultura e Subculturas, quando destaca a participação social dos habitantes da região que corresponde a Urbano Santos, contemplados aí, como sujeitos históricos, amotinados nas barrancas do Rio Mocambo, conforme cita Ribeiro do Amaral, em e-book, também tratado nas aulas.*
Laureana dos Santos Araújo	*Importante disciplina, gratidão pela escolha dos textos, da metodologia utilizada, tratou de conteúdo, de metodologias, da formação do professor, das práticas de ensino, enfim, tudo foi colocado para nos ajudar nessa trajetória, contemplando situações exemplares da história maranhense, ontem no passado e hoje no presente.*
Lídia Viana dos Reis	*Trouxe contribuições que nos fizeram ter um outro olhar sobre o material de aula, tratado nessa disciplina, permitindo-nos colocar os heróis e vilões no seu devido lugar, conhecer para além do escrito, nas entrelinhas, o não dito, como o Lorde Cochrane, tratado através de textos complementares que falam de sua biografia.*
Mara Cecília de Paula Martins	*Destacou, em conformidade com outros colegas que a palavra é gratidão - pela oportunidade de nos brindar com novos saberes, para seguir nossos anseios de ser docente de História, vimos na riqueza dos textos escolhidos, as possibilidade de ensinar e aprender história, sem os casos repetidos no livro didático, pontuando que cada texto foi único e ao mesmo tempo múltiplo, levantando hipóteses e procurando respostas as nossas indagações, enfrentando dificuldades com a internet, caindo, vez por outra, mas saindo da nossa zona de conforto, para ousar encontrar nossos próprios caminhos.*
Mateus da Conceição Santos	*Destacou que o movimento de adesão do Maranhão a independência do Brasil, foi mais do que um acontecimento nas páginas do livro de História, foi a saga de dois povos, portugueses e brasileiros, lutando por seus ideais, que só foram alcançados em decorrência das disputas intestinas pelo poder, em busca, também, de melhores condições de vida. Considero, que em princípio a apostila pareceu difícil, mas a metodologia utilizada no manuseio das fontes até primárias e secundárias, colaborou para incorporar elementos novos que fogem ao tradicional e factual, ao qual estávamos acostumados, considero, enfim, uma disciplina muito proveitosa.*

Nubiana Vieira do Nascimento	*Todos os assuntos tratados nessa disciplina, ou componente curricular, como nos fala a professora Telma, foram excelentes, pois nos possibilitaram conhecer desde a educação no período jesuítico até a criação dos Liceus no Brasil e depois o Liceu no Maranhão, explanado pela Professora Dra. Vania Mondego, de forma brilhante, que nos fez ver, que a educação é oportunizada a todos, conforme fala nossa Constituição de 1988, mas que nem todos estão preparados para assumi-la em sua plenitude e com as exigências que possui, destacando o caso do Parfor quando somos recepcionados com a universidade dentro de casa, e por vezes não damos conta dessa oportunidade. Sem perder de vista os outros materiais, destaco a importância da disciplina como um todo.*

Assim, ao finalizar nossas atividades, após quatro finais de semanas de 15 horas aulas remotas, hibridas e com atividades síncronas e assíncronas, podemos inferir que utilizamos técnicas de leituras orientadas, discussões com base cientifica das fontes acessadas e produção textual, visto que orientei para que uma das avaliações, fosse um artigo cientifico, com recortes temporal e espacial, de temas disponíveis no planejamento do curso, ou caso não se sentissem seguros para essa atividade, fariam exercícios de pesquisa, a partir de questões norteadoras menos complexas e individuais.

Poderiam também escolher uma temática especifica que envolvesse a localidade do curso e sua população (Urbano Santos) para reverem suas origens, a participação de seus antepassados no movimento da Balaiada, bem como as suas características culturais/subculturais a partir da miscigenação, que ali possa ter ocorrido mediante a expansão territorial local.

Poderiam também trazerem recortes de jornais de época, fotos antigas de escolas, objetos simbólicos que nos levassem aos tempos do Império, das escolas antigas da localidade e/ou do Liceu maranhense que foi um dos temas trabalhados no curso.

Se elencarmos as formas de avaliação utiliza nesse curso ofertado aos professores-estudantes do Parfor em Urbano Santos, podemos destacar:

AVALIAÇÃO
• Avaliação diagnóstica, formativa e mediadora; • Avaliação da produção: percurso letivo com portfólios digitais, narrativas, relatórios e observação; • Avaliação por rubrica: competências pessoais, relacionais e produtivas; • Avaliação dialógica: por pares, auto avaliação, avaliação on-line, avaliação integradora; • Avaliação dos itinerários formativos da vida acadêmica e profissional.

Enfim, apesar de terem sido propostas aparentemente diferentes, coincidem com os assuntos tratados, bem como com as experiências formativas e as práticas docentes e apontam avanços de forma progressiva, onde a colaboração de um projeto comum a todos, é o carro chefe, desenvolvendo as melhores práticas, incentivando a criatividade,

o empreendedorismo e/ou a experimentação, aprendendo com os erros e superando-os. Procuramos equilibrar a aprendizagem individual, grupal e orientada, propiciando um *designer* educacional aberto e compartilhado, através de uma plataforma digital em rede com a comunidade educativa de Urbano Santos - Maranhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após trinta anos de exercício na docência do ensino superior, onde tive oportunidade de trabalhar em mais de uma centena de municípios maranhenses, incluindo a capital São Luís, com oferta de licenciaturas na área de História e Pedagogia, de forma presencial semestral e em finais de semana, eis-me trabalhando de forma remota, utilizando as TIC por conta de uma pandemia que veio mudar os rumos da educação mundial.

Sabemos que a educação desde seus primórdios utiliza suas metodologias de ensino para a educação formal, algumas antigas, mas ainda usadas, outras mais modernas, como as metodologias ancoradas pelas tecnologias da informação e comunicação.

Santos, afirma que,

> Educar, não se limita a repassar informações, ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho, que o professor considera o mais correto, mas é, ajudar a pessoa tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e aceitar aos outros. É oferecer várias ferramentas, para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, com sua visão de mundo, e com as circunstancias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (SANTOS, 2007, p,11).

Para o desenvolvimento desse curso de História do Maranhão Imperial, ofertado aos alunos que são professores sem a licenciatura exigida em Lei nacional, na área de sua formação em História, no município de Urbano Santos, entendemos que foi necessário fazer escolhas de teorias, métodos e recursos, que permeiam o desenvolvimento do curso e os resultados a serem alcançados, repensando e reinventando, formas de ensinar e aprender, colocando o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e nós, como mediadora desse aprendizado.

Na universidade atual, ainda temos um método de ensino cartesiano, baseado na razão, com grande ênfase nos conteúdos, deixando a afetividade e as emoções de lado, embora saibamos da indivisibilidade do ser humano (razão e emoção), para evitar conflitos e colaborar com a solução de problemas.

Nesse contexto não se quer mais um homem máquina, que só produza sem pensar, ou que só seja capaz de exercer sua função sob comando, é de suma importância que as instituições de ensino superior, discutam em seu *corpus* docente, novas metodologias de ensino e aprendizagens, para que consigam formar seu aluno, não somente com

perfil técnico, mas com competências pessoais que lhe proporcionem a capacidade de pensar para tomar decisões, de olhar, organizar e planejar, antes de agir, de conseguir compreender o outro, e liderar com inteligência emocional necessária para criticar e ser criticado, amar e ser amado, compreender e ser compreendido.

Para que o aluno seja capaz de realizar essas operações de pensamento histórico critico, de forma processual, o professor precisa oferecer muito mais do que aulas expositivas, elas devem ser dialogadas, com aplicação e exemplos práticos, com leituras dirigidas e outras atividades que façam sentido ao aluno. De nada adianta metodologias complexas ou discursos retóricos bem elaborados, sem que estes assuntos sejam contextualizados e transpostos a realidade do aluno, para compreender a relação do conteúdo com sua vida cotidiana.

No que tange aos questionamentos feitos no início dessa reflexão podemos dizer que para ensinar História hoje, devemos ter em vista o desejo do Estado em manter sua hegemonia e segurança diante das transformações sociais ao longo deste período; sempre preocupado com o conhecimento – principalmente o histórico – transmitido à sociedade e as dimensões que este toma, quando repensado de forma crítica.

Tivemos dificuldades relacionadas principalmente, ao acesso dos alunos aos dispositivos eletrônicos e ao sinal de Internet de qualidade. Além disso, também tivemos outras dificuldades relacionadas às condições em que os alunos estão submetidos, tendo em vista a necessidade de manter o isolamento social e, com isso, a impossibilidade de ver os amigos; de interagir pessoalmente com a professora, do diálogo necessário para que o processo de educação seja realizado de modo completo. Como consequência, o entusiasmo dos alunos, por vezes, se apresentou de forma negativa e na medida do possível, durante os finais de semana, procuramos vencer essas barreiras que dificultavam a relação de ensino e aprendizagens, diretamente associados ao desempenho acadêmico.

Muitos fatores contribuem às experiências e práticas de ensinar e aprender hoje, mas destacamos, em especial: a vertiginosa mudança dos meios de comunicação de massa e das tecnologias subjacentes, que colocam em crise a transmissão de conhecimento de forma tradicional; a educação que deixou de ser patrimônio exclusivo dos professores, passando a ser de toda comunidade e dos meios de comunicação que essa dispõe; o diálogo entre as culturas, atualmente, permite um enriquecimento global, no qual é importante viver na igualdade e conviver na diversidade; que os professores devem partilhar o poder da transmissão com outras instâncias, principalmente com os meios de comunicação de massa; que há necessidade dos professores adquirirem novas habilidades e destrezas, como o trabalho em equipe e a colegialidade verdadeira. Serão estas orientações, os motores, capazes de dotar aos professores formadores e aos alunos formandos condições para uma “formação a partir de dentro”, conforme nos fala Imbérnon (2005, p.30) que irá promover experiências formativas e práticas docentes com maior aceitação às mudanças

do tempo e às inovações nas práticas.

O professor de História, mas que qualquer outro, por compreender as transformações sociais que ocorreram com o passar dos tempos, bem como o perfil e o contexto social dos alunos, para ter elementos condicionantes para o seu planejar, executar e avaliar seu trabalho de acordo com a realidade deles. Para tanto, deve fazer o aluno (a) se sentir parte integrante de um processo histórico e criador de sua própria história, dando a ele (ela), as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem feito, lançando os germes do devir histórico, em conformidade com o pensamento de Schmidt (2004, p.57) quando diz, "O professor é responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista e a ele (ela), professor (a) cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outras problemáticas", nesse contexto, espero ter alcançado esse objetivo.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Mathias Rohrig. Cultura Popular e Sociedade Regional no Maranhão do séc. XIX. Society for Latin American Studies, creat Britain, A tradução Wagner Cabral da Costa do Depto, de História da Universidade Federal do Maranhão. Bulletin of Latin American Reseach, vol.14, nº 03 p. 265-286, 1995.

BACICH, Lilian & MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. São Paulo, Editora Penso, 2018.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein. 9394.pdf> Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Parecer nº 9 de 08 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.Diário Oficial da União, Brasília, l8 jan.2002, Seção 1, p.31.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. Propostas educacionais maranhenses no Império (1834-1889). (Dissertação de mestrado, impressa). Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da Educação, 1982.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez &COELHO, Josivan Costa. Inspetoria da Instrução Pública e Profissão Docente no Maranhão Império. Revista Cadernos de Pesquisa. v. 22, n. 2, 2015.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. Educação a Distância: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GALVES, Marcelo Cheche. Aderir", "jurar" e "aclamar": O Império no Maranhão (1823-1826). Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Artigo). Revista Almanack (1). Jun 2011.

GARCÍA, C.M. Pesquisa sobre Formação de Professores: o Conhecimento sobre Aprender a Ensinar. Revista Brasileira de Educação, 1998.

HOBSBAWM, Eric. Globalização, democracia e terrorismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IMBÉRNON, Francisco. Formação Continuada de professor. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. A educação na Baixada Maranhense – 1822 a 1889. (Dissertação de mestrado, impressa). Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da Educação, 1982.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIZ, Vasco. Nos bastidores da diplomacia: memórias diplomáticas / Vasco Mariz. – Brasília: FUNAG, 2013.

MORAN, José Manuel.A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2013.

PALLOF, Rena; PRATT, Keith. O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004

PRIVADO, Rafael de Jesus Pinheiro & REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos. A Balaiada no Maranhão – uma revisão historiográfica. Revista Humanidades e Educação. Imperatriz (MA), v.2, n.3, p.6576,jul./dez.2020.

RIBEIRO, Vania Mondego. A implantação do ensino secundário público maranhense. Liceu Maranhense. Dissertação de mestrado (impressa). Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Educação, 2006.

SÁNCHEZ, L. P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. Verista Quaderns Digitals. n. 40, nov. 2005.

SANTOS, S.M.P. (org.) O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCAVAZZA, C. Gêneros discursivos emergentes: o fórum na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). São Paulo: Universidade de Taubaté,2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000

VAZ, Delzuite Dantas Brito & VAZ, Leopoldo Gil Dulcio. Manifestações do lúdico e movimento em São Luís do Maranhão – séc. XIX. (impresso) 2000.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da produção deste artigo cientifico que será objeto de publicação em uma Coletânea organizada por uma equipe de professores do Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA/UFMA. A justificativa da produção do artigo se dá em função de que os programas de pós-graduação *stricto-sensu* – mestrados ou doutorados tem a exigência da produção intelectual de seus integrantes a cada ano letivo com vista a avaliação quadrienal que é feita pela CAPES.

A Coletânea citada terá como título **"Aprendizagem Histórica: entre Conceitos e Experiências"** deverá ser publicada em formato e-book até o final desse semestre e será organizada em dois módulos que correspondem as conceituações pertinentes ao título inicial e outro que tratará das experiências em situação de ensino e aprendizagens.

Nessa perspectiva estou tratando da nossa experiência de ensino e aprendizagens no Parfor e tenho como sujeitos os alunos que fazem parte da turma de Urbano Santos, onde recentemente ministrei o componente curricular História do Brasil Imperial. Para tanto faça uma Introdução versando sobre a contextualização da problemática; descrevo as condições que nosso país se encontra diante da pandemia da COVID 19; trato do Programa de Formação de Professores – Parfor; faço considerações acerca da experiência de ensino e sua metodologia; e por fim detalho as situações de aprendizagens desde o planejamento até as avaliações finais e o relato dos alunos por amostragem, ao final da disciplina. Sua participação nesta pesquisa consistirá em dar concordância ao seu depoimento no referido artigo, pois o mesmo será objeto de publicação em nossa coletânea.

Profa Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na publicação desse artigo e concordo em participar.

São Luís, 03 de junho de 2021

Bartolomeu Lima Sá Junior
Maria Creuza Silva Ferreira
Francisco da Conceição Correia
Hélido Veras Silva
Laureana dos Santos Araújo
LídiaViana dos Reis
Mara Cecília de Paula Martins
Mateus da Conceição Santos
Nubiana Vieira do Nascimento

CAPÍTULO 9

MESTRES OUVINTES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PAPEL DO "HISTORIADOR" A PARTIR DO POEMA DRUMMONIANO

Rogério de Carvalho Veras
Doutor em História Social UNESP
Professor adjunto da UFMA

Larissa Aryane Lima Araujo
Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Cidades e Imagens

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as contraditórias atribuições do historiador enquanto agente investigador/organizador da história universal e das narrativas das identidades sociais em sua pluralidade. Servimo-nos para isso, como recurso didático e metafórico, dos versos do poeta Carlos Drummond de Andrade, artista brasileiro que escreveu o poema intitulado "Historiador", presente na obra "A Paixão Medida", de 1980.

Neste sentido, pretendemos retomar a discussão, sempre presente no Ensino de História, acerca do "Para que serve a história?" e "Qual o papel do historiador dentro das sociedades?", estabelecendo um diálogo entre o poema e autores como Enrique Dussel, Anibal Quijano e Eric Hobsbawm. Muitos são os historiadores e muitas também são as funções atribuídas a estes profissionais, cientistas e professores. Mas, até onde irão de fato estas funções? O poeta e cronista Drummond de Andrade nos ajuda, nestes versos, a pensar algumas destas atribuições que ele julga caberem ao historiador e a história em si.

Formulamos, de início, as seguintes questões: ao historiador cabe escrever sobre os grandes processos que formaram o nosso mundo ou sobre a história daqueles que foram deixados à margem desses processos? Cabe a ele atender as demandas do capital e da sociedade naquilo que apenas lhes é útil ou responder às diversas demandas sociais e simbólicas atuais, através do estudo do passado? Transcorreremos a seguir sobre o assunto.

O Historiador de Carlos Drummond

O poema de Drummond de Andrade (2014, p.28) vem abordando o que seria a função do historiador, quais suas ações perante os fatos ocorridos na sociedade e seu compromisso para a construção da história. Segue o poema abaixo para melhor elucidação.

Historiador

Veio para ressuscitar o tempo
e escalpelar os mortos,
as condecorações, as liturgias, as espadas,
o espectro das fazendas submergidas,
o muro de pedra entre membros da família,
o ardido queixume das solteironas,
os negócios de trapaça, as ilusões jamais confirmadas
nem desfeitas.
Veio para contar
o que não faz jus a ser glorificado
e se deposita, grânulo,
no poço vazio da memória.
É importuno,
sabe-se importuno e insiste,
rancoroso, fiel.

Carlos Drummond de Andrade, “A Paixão Medida”

Drummond de Andrade inicia seu poema falando da vinda do historiador para “ressuscitar o tempo e escalpelar os mortos”, remover o soterramento do tempo e lidar com as questões, “as condecorações, as liturgias, as espadas...” que assolam o passado da humanidade. E de fato, há quem defenda uma visão simples da história como uma ferramenta de estudo dos fatos já passados, sem relação com tempo presente, ou ainda outra, antagonista dessa e aparentemente mais sofisticada, que usa do passado para entender e solucionar os atuais problemas sociais.

Tais pensamentos não permeiam apenas a sociedade em geral mas, por muitas vezes, até os próprios estudantes e professores de história que se põem em busca de uma relevância do conhecimento histórico para a atualidade. Tratando deste aspecto, o medievalista Ricardo da Costa escreve um interessante artigo onde observa uma “crise alheia” da história e da sua utilidade (COSTA, 2008, p. 45).

O autor descreve um debate ocorrido em 2003, em sua universidade, na qual os alunos procuraram confrontar diferentes perspectivas da utilidade da história entre os professores do departamento. Para comunicar sua perplexidade sobre a existência desta questão entre os próprios (futuros) historiadores, Ricardo da Costa escreve este artigo reafirmando uma defesa que teria feito em suas aulas: a de que o conhecimento histórico não tem utilidade prática, mas, ao menos, produz prazer, gozo, satisfação para seus consumidores/leitores; o que, segundo o autor, já é muito importante pela possibilidade de nos humanizarmos com a experiência dos homens no tempo. Por outro lado, o autor critica o uso instrumental da História para fins políticos e ideológicos, observado em algumas falas de seus colegas e estudantes.

Ora, se há uma possível incompreensão/contradição do que seja a utilidade da história, ela também poderia se estender ao papel do historiador. Ao nosso ver, o historiador pode sim procurar compreender os problemas de hoje (buscando principalmente os

processos históricos que lhes originaram), mas só isso não seria capaz de solucionar tais questões. É preciso aí que a História junto com outras ciências, diversos outros saberes e setores da sociedade caminhem em busca da melhoria da vida social e de seus indivíduos e, claro, o trabalho do historiador tem uma contribuição fundamental, mas isso não o esgota.

Eric Hobsbawm afirma que "não podemos pedir ao passado respostas diretas para quaisquer perguntas que já não lhe tenham sido feitas, embora possamos usar nossa inventividade como historiadores para ler respostas indiretas naquilo que ele deixou para trás" (HOBSBAWM, 2013 p. 46.). Em outras palavras, Hobsbawn adverte-nos sobre a tendência de procurar no passado respostas prontas para a nossa ação no mundo presente, tal qual preconizada pela *Historia Magistra Vitae*, mas que devemos usar da nossa capacidade de imaginação e criatividade para buscar novas respostas e novos temas para investigações históricas naquilo que foi deixado para trás, esquecido ou permanece nas entrelinhas do passado.

Voltando ao poema de Drummond de Andrade, vemos o verso em que ele cita que o historiador veio para escalpelar os mortos, as ilusões que nunca foram confirmadas ou desfeitas e os muros que separavam membros de famílias. Aqui, nota-se uma clara referência às construções sociais e culturais que os historiadores precisam transpassar ao longo do tempo. Entre elas, uma fundamental diz respeito a construção da oposição entre a história universal *versus* a identidade na história.

Recorremos mais uma vez a Eric Hobsbawm, em que ele relata uma tensão vivida pelos historiadores e combatentes sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, na conferência de Arezzo, 1995. O encontro realizado gerou um problema com as sensibilidades, onde os historiadores do mundo todo expressavam diferentes sensações e sentimentos perante os combatentes e sobreviventes do massacre ali ocorrido (HOBSBAWM, 2013, p. 283).

No texto em questão, intitulado "Não basta a história de identidade", Hobsbawm mostra a diferença de fatos trabalhados pelos historiadores, com normas e critérios imparciais, e o acervo histórico construído pelos aldeões, que escreviam a história do massacre acontecido conforme suas memórias, lembranças, medos e outros sentimentos. (HOBSBAWM, 2013, p. 285)

Desse ensaio, podemos extrair esse aspecto dos debates que coloca uma certa dicotomia na produção do historiador, qual seja: a construção histórica universal dos fatos (ligada a imparcialidade do historiador, que responde aos métodos disciplinares), e certo antagonismo da construção da história como identidade de uma sociedade, grupo ou povo (que tem características próprias e pode não haver imparcialidade na construção dos fatos).

Então, temos um embate travado dentro do texto que remete a construção da história pelo trabalho dos historiadores. Pelo viés da disciplina, o historiador deve manter a imparcialidade, seguir os critérios e normas, procurar fontes, pois seu trabalho além de

científico, é político e social. Muito embora as memórias históricas de um povo venham a fazer parte da história, elas em si não são a história, pois a mesma não é formada apenas da consciência de identidade dos povos. É preciso que haja a universalidade e uma interpretação respaldada pelas evidências históricas. (HOBSBAWM, 2013, p. 286)

Assim, durante muito tempo os historiadores estiveram desempenhando o papel de desmistificar diversos discursos e construções (que muitas vezes não eram reais), e que se tornaram parte da história, pois não passaram por um filtro de critérios e normas históricas como deveria ocorrer. Quando os historiadores estabeleceram testes para esses discursos, foi provado a sua mitificação. Vemos então que o trabalho do historiador não é apenas de relatar os fatos já acontecidos, mas de verificar se estes são ou não reais, construir interpretações condizentes às provas históricas, documentais, e não alimentar versões produzidas somente por interesse político ou identitário.

Retornando ao poema de Drummond de Andrade, chegamos a segunda e última estrofe. Drummond fala que o historiador veio para "*contar o que não faz jus a ser glorificado e se deposita, grânulo, no poço vazio da memória*". Aqui, podemos listar uma variável de fatos históricos que estiveram à margem da sociedade e não eram ou não se tornaram interessantes com o passar do tempo.

Um destes exemplos são os povos dominados pelos europeus no decorrer dos séculos, que ficaram relegados ao exotismo e incompreensão nos relatos de viagens, conflitos e conquistas escritos pelos navegantes europeus. Foram diversas expedições aos territórios, ataques aos nativos, massacres de povos e suas culturas, escravização de indígenas e africanos que por muito tempo não foram abordados em suas vidas e culturas pelos primeiros historiadores. Certamente, a renovação da história, com a chamada Escola dos Annales e outros movimentos historiográficos do século XX, contribuiu decisivamente para o crescimento do número de historiadores que passaram a buscar pelo relato desses povos e culturas esquecidos.

A História contra a colonialidade do poder e do saber

Mas como pode a história desempenhar um papel como esse? Quando pensamos a história como instrumento que visibiliza os excluídos, os marginalizados, pensamos em uma narrativa que vai contra aquela produzida pelos europeus, eurocêntrica, onde os mesmos são representados como "heróis" e detentores da evolução e superioridade humana. Um exemplo disso está na construção da identidade histórica das raças.

Aníbal Quijano em sua obra "*Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina"* afirma que a construção das identidades históricas, produzidas a partir da raça, foram associadas à natureza dos papéis desempenhados na estrutura globalizada do controle de trabalho. E assim tivemos um sistema que dividia o trabalho pelo critério racial na época

da colonização da América, onde os indígenas desde o início utilizados compulsoriamente, em alguns lugares foram eximidos do trabalho de servidão para não serem extintos. Aos negros africanos impô-se a escravidão, e aos portugueses e espanhóis cabiam as tarefas remuneradas, além de serem independentes, como afirma:

> Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. (QUIJANO, 2005, p. 229).

Uma das maiores expressões dessa cultura europeia é a descrição da sua raça como dominante e a forma como exerceram suas vontades sobre os povos nativos da América e da África. Extraídos de seu local de vivência, de viverem conforme suas culturas e ainda que uma minoria servisse de mediadora, como no caso da nobreza indígena, ambos os povos, indígenas e africanos, foram escravizados e mais tarde retratados como animais que tinham como função apenas carregar os desejos dos europeus colonizadores.

É válido ressaltar que essa dominação rendeu aos brancos (europeus) formas mais que relevantes para estabelecer um comércio poderoso de "mercadorias" resultado da escravização (que aqui é descrito como "trabalho gratuito"), como afirma Aníbal Quijano:

> A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial. (QUIJANO, 2005, p. 229).

O eurocentrismo, fortalecido pela vinda do iluminismo, coloca o homem como o centro do mundo, mas esse homem é branco e europeu, onde sua cultura é tida como naturalmente superior às outras. Através dos diários e relatos de viagens na época de expansão europeia, os outros continentes e também seus povos são descritos como novos, crianças em berços que não detém o mesmo conhecimento que o povo europeu. Assim foi que a América ficou conhecida pelos europeus, sendo denominada "Novo Mundo", pois representava um lugar que ainda estava no berço de sua formação. Os costumes, os nativos, e até mesmo os animais eram descritos em estado primitivo e por isso foram deixados de fora da História Mundial.

Essa relação de trabalho e a criação de identidades a partir de sua divisão, gerou-se

do fato de que agora os europeus estavam no centro do capitalismo mundial:

> Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao "sistema-mundo" que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania. Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. (QUIJANO, 2005, p. 231).

Enrique Dussel fala justamente desse discurso que inferioriza os povos não-europeus e que se expressa na chamada História Mundial, a qual deixa de fora do seu centro a América Latina e a África, espaços que foram dominadas pelos europeus e teve seus povos subjugados. Esse pensamento superior dos europeus está atrelado ao conceito de modernidade e de desenvolvimento das sociedades europeias, as quais buscavam educar os "povos não desenvolvidos". (DUSSEL, 1993, p. 21, 22)

Essa história é palpável quando se relata, por exemplo, a América como o "novo mundo, descoberto por Colombo", eliminando a vivência milenar dos nativos que já habitavam aquelas terras. Também podemos ver traços dessa história excludente nas histórias das "conquistas" de Fernando Cortês no México e na "descoberta" da América Portuguesa pela esquadra de Cabral, entre outros vários exemplos.

Porém, com o passar do tempo, tornou-se maior o número de historiadores que pesquisaram essas culturas massacradas e seus povos esquecidos, como o próprio Enrique Dussel, que aponta a forma desmoralizante que Fernando Cortês atacou e se apropriou das terras dos nativos americanos, legitimando suas ações em um discurso religioso e impondo-se perante os povos através do seu poderio militar. Conforme, o autor:

> Uma vez reconhecidos os territórios geograficamente, passava-se ao controle dos corpos, das pessoas: era necessário "pacificá-las" – dizia-se na época. Quem estabelece sobre outros povos a dominação do mundo espanhol (posteriormente do europeu em geral) é um militar, um guerreiro. [...] O primeiro que pode receber este nome é Fernando Cortês – e por isso o tomaremos como exemplo deste tipo moderno de subjetividade. No Caribe, de Santo Domingo a Cuba, a conquista não era assim; só havia tribos, etnias, povos indígenas sem cultura urbana. A dominação foi mais matança e ocupação desorganizada do que domínio sistemático. (DUSSEL, 1993, p. 43).

Além disso, explicita mais

> A América Latina foi a primeira colônia da Europa Moderna – sem metáforas, já que historicamente foi a primeira "periferia" antes da África ou Ásia. A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo "europeu" de "modernização", de civilização, de

"subsumir" (ou alienar) o Outro como "si-mesmo". (DUSSEL, 1993, p. 50).

E assim, continua Enrique Dussel abordando os acontecimentos travados contra os nativos americanos por meio do discurso fundamentado na ideia de civilização europeia. Aqui podemos relacionar as abordagens deste autor com as ideias defendidas por Eric Hobsbawm, em que a busca dos historiadores pelas memórias dos marginalizados precisa ser imparcial e não deve carregar ideologias e preconceitos que cercam os profissionais.

No século XX, a crítica ao colonialismo levou os historiadores europeus a observarem também os povos dominados e oprimidos no interior de suas fronteiras que, semelhantemente aos povos colonizados do além-mar, eram mundos e culturas marginalizados e esquecidos por sua historiografia tradicional. Desta forma, temos os historiadores, como aqueles que passaram a tocar nas feridas das sociedades (das suas próprias), abordando os grupos sociais marginalizados pela antiga história, negadora da importância dos povos e grupos há tempos agredidos. Há, nesse sentido, hoje milhares de obras, trabalhos, livros e arquivos que marcam essa direção adotada ao longo da disciplina, procurando produzir um conhecimento não só sobre estas outras culturas e histórias, mas sobretudo a partir destas culturas e histórias.

Logo, podemos entender que a história da identidade desses povos já não é apenas a história dos marginalizados, mas também uma história que, ao mesmo tempo, compõem e tensiona com uma História Mundial escrita pelo europeu. Em outras palavras, a história das identidades (como a ela se referiu Hobsbawm), não pode se eximir de seguir os métodos e rigores consagrados pela tradição historiográfica, nesta expansão crescente das preocupações dos historiadores, muitas vezes, apenas em busca de servir às demandas identitárias. Ainda que, na maioria dos seus relatos, essa história traga a resistência, as lutas travadas, as culturas que sobreviveram, e principalmente, aquelas que foram mortas nas mãos dos colonizadores e dos historiadores que as deixaram morrer.

Por tudo isto é importante retomar Drummond, que finaliza seu poema trazendo a frase "*é importuno, sabe-se importuno e insiste, rancoroso, fiel*". Dessa forma o poeta define o historiador, importuno e fiel, e assim deve seguir sendo diante dos vestígios, evidências e dos fatos históricos estudados e constituintes da história. Voltemos também à palavra de Hobsbawm ao historiador: "insistir na supremacia da evidência e na importância central da distinção entre fato histórico verificável e ficção, é apenas uma das maneiras de exercer a responsabilidades do historiador" (HOBSBAWN, 2013, p. 290). Ora, é igualmente dever do historiador lembrar dos massacrados, dos excluídos, e ainda dos fatos, grupos e diversos processos, universais ou marginais, mas sobretudo, daqueles fatos e processos a que a sociedade gostaria de esquecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão apontada, chega-se à conclusão de que são várias e complexas as funções desempenhadas pelo historiador, e isto se constata no decorrer do tempo e do desenvolvimento da disciplina histórica. De desmistificador dos fatos a quem elucida a história dos menos favorecidos, de mestres da História Universal à aprendizes atentos às vozes silenciadas pelos poderes do mundo; os historiadores, pesquisadores e professores, estão presentes na sociedade e é inegável sua importância para a compreensão do desenvolvimento histórico de nossas sociedades e para uma cultura de tolerância nestas mesmas sociedades, eivadas de conflitos e tensões de todos os matizes.

Ainda que em constante discussão, o conhecimento histórico presente nos livros, filmes, exposições, nas salas de aula etc. é sempre fascinante e serve também ao deleite daqueles que se prezam a buscar pelos trabalhos produzidos pelos historiadores. As descobertas históricas, a emergência pelos relatos históricos de antigas civilizações e dos seres humanos que habitaram o mundo, todos são de intrigante relevância. Pois, como lembra Ricardo da Costa (2008), por que não ser historiador para divertir a si e aos demais? Permitir-se a diversão e alegria a cada novo conhecimento construído e descoberto também é uma forma de ser historiador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Paixão Medida**. Companhia das Letras, 2014.

COSTA, Ricardo da. Para que serve a História? Para nada... In: **SINAIS - Revista Eletrônica**. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.03, v.1, Junho, 2008. pp.43-70.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro**: A origem do mito da modernidade. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre história**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp .227-278.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ÁREA ITAQUI BACANGA (MA), CONSCIENTIZAR PARA PRESERVAR

Antonia da Silva Mota
Doutora em História UFPE
Professora Associada da UFMA
Coordenadora do Profhistória/UFMA

Flaviomiro Silva Mendonça
Professor rede básica de ensino do Estado do Maranhão

O Itaqui-Bacanga é uma das áreas de maior população e, talvez, de maior contraste social da Região Metropolitana de São Luís. Localizado às margens do rio Bacanga, o espaço abriga a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Complexo Portuário do Itaqui, da mineradora Vale, a Estação Ferroviária, entre outros empreendimentos de grande, médio e pequeno porte. Ao passo disso, verifica-se uma grande movimentação financeira, cristalizada tanto em produtos, quanto em conhecimento científico. Por outro lado, cerca de trinta bairros periféricos foram se consolidando nesse espaço geográfico, carente de uma série de demandas, como saúde, infraestrutura, transporte e segurança. Mais ainda, de acordo com os dados policiais, a localidade é um dos grandes focos de tráfico de drogas. Lamentavelmente, muita vezes, o próprio ambiente familiar é fator preponderante para isso, pois alguns pais ou familiares são dependentes químicos. Para completar, dados apontam que na localidade existe uma rivalidade acirrada entre duas facções criminosas, o "Bonde dos 40" e o "PCM", que na disputa pelo mercado de drogas, acabam vitimando muitos jovens, alguns menores de idade. A triste realidade acaba influenciando negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças e adolescentes, moradores do local, marcados pela situação de vulnerabilidade social.

Em resposta a todos esses problemas sociais e pensando em ações positivas para área Itaqui Bacanga, em 2017, um grupo de jovens da comunidade, já formados, se mobilizou para propor um projeto que valorizasse todo seu potencial econômico e turístico, ressaltando seus atrativos históricos, culturais e naturais. Intitulado "EU AMO O ITAQUI-BACANGA", a iniciativa culminaria com uma feira cultural em uma das escolas comunitárias mais antigas do Anjo da Guarda, a Escola Comunitária Pinóquio. Atuante desde 1975, a escola oferece desde o Ensino Infantil até o Fundamental, tendo como entidade mantenedora o Grêmio Recreativo e Cultural Anjo da Guarda. No ano anterior, havíamos trabalhado somente com os potenciais turísticos da área e o sucesso foi enorme, fruto do esforço de todos os professores e alunos envolvidos. Centenas de alunos de escolas do entorno fizeram visitação à Feira. Para tanto,

contamos com a ajuda de duas estudantes do curso de comunicação da UFMA, Amanda Carvalho e Larissa Pereira, que nos ajudaram em todas as etapas, inclusive elaborar o Logo da campanha e a mobilizar a imprensa, comparecendo a TV Cidade e o Jornal O Estado do Maranhão.

Figura 1: Layout do projeto EU AMO O ITAQUI-BACANGA

Fonte: Flaviomiro Mendonça, Amanda Carvalho e Larissa Pereira.

Então, como objetivo geral do projeto propomos o seguinte: conhecer e valorizar uma das áreas mais importantes da região metropolitana de São Luís, a Itaqui-Bacanga, com todo o seu potencial econômico e turístico, assim como seus atrativos históricos, culturais e naturais.

Quanto aos objetivos específicos, podemos destacar os seguintes:

· Despertar nos alunos e visitantes o apreço à história, cultura e recursos naturais da área;

· Levantar a autoestima dos estudantes/moradores locais, reagindo ao rótulo de área periférica mais violenta da cidade;

· Sensibilizar os alunos da Escola para arte em suas mais diversas expressões, como teatro, dança, fotografia, cultura popular etc.;

· Ampliar o grau de conhecimentos gerais dos alunos e visitantes sobre o ambiente em que vivem;

Quanto às estratégias do grupo, seguimos os seguintes passos: primeiramente foi feito um levantamento de pesquisas bibliográficas e visitas técnicas sobre os principais

potenciais econômicos e atrativos turísticos da área com os alunos e visitações aos locais mencionados, orientados pelos professores da escola. Com recursos bem limitados, sem apoio financeiro de organizações governamentais ou particulares, mesmo assim, conseguimos visitar o Parque Botânico da Vale, o Estaleiro Escola e a Igreja de São Joaquim do Bacanga, na Vila Maranhão, o mais antigo templo religioso em atividade da região. O ideal seria locarmos pelo menos quatro ônibus para essa atividade, mas não dispúnhamos de tais recursos.

Para exposição na Escola, previmos em nosso orçamento a necessidade de seis tendas e suportes para abrigar 14 banners-temáticos, com seus respectivos suportes. No entanto, conseguimos somente a impressão destes banners em uma editora parceira da escola. Quanto às tendas e aos suportes, que não adquirimos, serviriam para uma futura exposição itinerante em diversas escolas do Eixo Itaqui-Bacanga. Todo o material impresso está guardado na escola na esperança de que um dia essa itinerância possa ser concretizada.

Alguns meses antes da culminância do projeto, os professores realizaram, em parceria com o Laboratório de Fotografia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), um pequeno curso de fotografia com dez alunos do ensino fundamental maior, na faixa etária de 11 a 14 anos, sendo um deles especial. O curso ministrado pela professora/coordenadora Áurea Costa teve como objetivo levar a fotografia como ferramenta de EduComunicação para a sala de aula, onde crianças e adolescentes teriam a oportunidade de conhecer a técnica da criação fotográfica compacta. Nessa atividade, os alunos tiveram aulas teóricas e práticas (estas intituladas “saídas fotográficas”). Dos locais escolhidos, priorizamos a própria área onde os alunos estão inseridos pelos laços histórico-culturais, como a Praça do Anjo, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Parque Botânico da Vale e o Sítio Tamancão/Estaleiro Escola. Cada aluno escolheu duas fotografias a serem expostas no dia da execução da Feira Cultural, que foi realizada em dezembro de 2017. Áurea Costa, professora do curso de fotografia (juntamente com Flaviomiro Mendonça), enfatiza que: “pegar a fotografia e ensinar a ver, olhar esse cotidiano de uma forma diferente e aprender o mundo por meio da fotografia, para eles é surpreendente.”

Viviane Sabala, em estudo de 2007, argumenta que a Educação Patrimonial no currículo da educação formal auxilia na criação e manutenção de vínculos entre a escola e o meio social. A autora destaca ainda:

> A acessibilidade proporcionada aos estudantes, às informações, pois estas estão disponíveis no seu entorno e partem da realidade vivenciada. Os métodos Educação Patrimonial como processo educativo, aplicados em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental e Médio, permitem priorizar práticas pedagógicas que envolvam a comunidade, possibilitando descobertas e partilha de conhecimentos elaborados e adquiridos (SABALA, 2007, p. 24).

De fato, vimos esse processo ocorrer na referida Escola Comunitária. No dia sete de dezembro, realizamos a Feira Cultural de 2017, a terceira realizada na Escola. As salas de aula transformaram-se em salões de exposição, constituindo-se em uma aula diferente para todos. O monitoramento dos banners explicativos sobre cada tema abordado coube aos alunos, todos vestidos com a camiseta do projeto. A exposição fotográfica foi outro atrativo à parte, pelo belo enquadramento e boa iluminação captada pelos olhares dos alunos participantes do curso. Algumas manifestações tradicionais da área foram caracterizadas pelos alunos, como o Bumba Meu Boi, a Dança do Côco, o Bloco Tradicional, dentre outros. Até o lanche estava em sintonia com uma das grandes festas que acontece anualmente: a Festa da Macaxeira, realizado no bairro Gapara, com direito a tortas, sorvetes, caldos e macaxeira cozida. Tudo isso foi registrado pelo jornal O Estado e pela TV Mirante e exibido no programa JMTV.

Figura 2: Exposição feita pelos alunos.

Fonte: acervo particular de Flaviomiro Mendonça.

Nesse momento, recordamos as observações do teórico Vygotsky, que afirma que as crianças ao entrarem em contato com a cultura sempre ocorre um desenvolvimento, fruto de sua interação com outros indivíduos e com o meio, isto é, “o desenvolvimento humano tem nas relações sociais sua mola propulsora” (PILETTI, 2015: 93). Nesse processo, a criança é vista como sujeito ativo que está assimilando e enriquecendo dentro do contexto cultural. Ela esta interagindo, trocando experiências e ideias possibilitando o conhecimento. Nesse caso, a aprendizagem é uma consequência da experiência social.

Outro ponto bastante interessante, é que a aprendizagem antecede o período escolar. O aluno já tem um conhecimento prévio de algo, mesmo restrito, antes da aprendizagem escolar que é sistematizada, colaborando para o seu desabrochar:

> Tomemos como ponto de partida, o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começou a estudar aritmética, mas já muito antes de ir á escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego (VIGOTSKI, 2016: 109).

Então, para Vigotsky existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o desenvolvimento real, que seria o nível em que o sujeito se encontra; o segundo seria o nível proximal, que é o nível em que o sujeito tem de potencial. No intervalo entre esses dois níveis, teríamos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), ou seja, a distância daquilo que o sujeito já sabe e daquilo que ele tem possibilidade de aprender. E nesse processo de aprendizagem o professor tem a função de mediador que motiva, cria estratégias para incentivar seus alunos a usar todo o seu potencial de conhecimento, que quando alcançado tal nível, poderão agir de forma completamente independente.

> Nesta perspectiva, o professor constitui-se em um mediador entre conteúdos já abordados pelos homens e os alunos, de tal modo que propicia a formação e a transformação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem etc.) por meio da apropriação de conhecimentos e provocando neles a necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos” (PILETTI, 2015: 85).

Então, entendemos que a saída seria realizar a Educação Patrimonial, pois a área Itaqui – Bacanga possui potencial para o turismo, assim como toda a cidade de São Luís com seus encantos e magias, porém ainda é pouco explorado e conhecido até pela própria comunidade. O resultado da pesquisa bibliográfica indicou os principais atrativos, que podem ser explorados pelo turismo:

O Parque Botânico da Vale – Localizado ao lado de um dos maiores bairros da cidade e o mais importante de toda a área, o Anjo da Guarda. Mantida pela Vale, o antigo local outrora abrangia alguns sítios, que anos depois foi adquirida pela antiga CVRD (hoje somente minerador Vale), há mais de três décadas. Possui mananciais, flora e fauna diversificada, pré-requisitos indispensáveis para se tornar um lindo parque botânico, espaço de lazer e educação ambiental atendendo uma gama de visitantes que vem de diversas localidades, nacionais e estrangeiras.

O Sítio Tamancão e Estaleiro-Escola - Datada do século XIX, servia de fábrica

de beneficiamento de arroz, que já em tempos de outrora, foi um dos mais importantes produtos exportados pelo Maranhão. Hoje, boa parte do sítio está revitalizado e abrange o Estaleiro-Escola, onde são ofertados aos jovens de baixa renda vários cursos e oficinas, com destaque para o ofício secular da carpintaria naval. Além de todo esse trabalho socioeducativo, o estaleiro possui um belíssimo e rico museu que serve para valorizar as nossas embarcações tradicionais, com destaque para as bianas (embarcação genuinamente maranhense). Na outra parte do sítio, encontramos a casa-grande, hoje restaurada, que servia exclusivamente para moradia, cuja proprietária do local foi uma das pessoas mais emblemáticas de toda a História do Maranhão, a histórica e lendária Ana Jansen.

A Ponta do Bonfim – Dessa ponta tem-se uma vista espetacular para o Centro Histórico de São Luís, do bairro São Francisco e praia da Ponta D'Areia.

As Praias da Guia e do Amor– Sem dúvida esta é uma das praias mais bonitas da área, dividida em dois trechos pelo Igarapé Anjo da Guarda. O primeiro trecho é composto de manguezais, casas e bares que atendem os banhistas e visitantes. O segundo trecho, sem presença de ação antrópica, é composto de belíssimas dunas e restingas. Também em frente à Ilha do Medo, encontra-se a Ponta da Guia, onde é possível encontrarmos ruínas de uma ermida secular, construída em pedra e cal, em homenagem a Nossa Senhora da Guia (protetora dos navegantes), que segundo o historiador César Marques, sua primeira edificação data de 1616. Seguindo mais adiante, temos outra praia, conhecida como "do Amor". Além dos atrativos naturais e da construção histórica, nessas duas praias encontramos um complexo de camboas de pedra, erguidas pelos Tupinambás, grupos indígenas que tiveram contato com franceses e portugueses no início da colonização do Maranhão. São armadilhas de pesca, muito comuns no litoral maranhense. Devido ao grande fluxo de maré, os peixes nelas entravam e na maré vazante acabavam ficando presos, sendo apanhados em grande quantidade. Muitas "camboas" de pedra desapareceram ao longo dos séculos. Praticamente todas as existentes estão inativas, seja por causa do assoreamento ou pela retirada de suas pedras de arenito ferruginoso, muito utilizadas na construção civil.
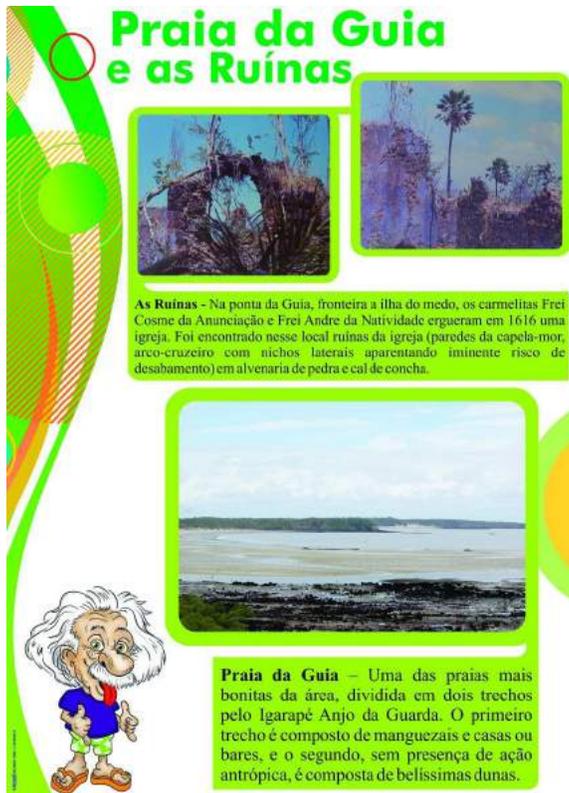
Figura 3: Banner sobre as ruinas da Ermida de N. S. da Guia.

Fonte: acervo particular de Flaviomiro Mendonça, 2017.

Em 2018, o trabalho de Educação Patrimonial teve continuidade na Escola Comunitária Pinóquio, dessa vez com a comemoração dos cinquenta anos do bairro Anjo da Guarda. Aproveitamos o material que já existia e acrescentamos mais, engajando os alunos também na campanha mundial de conscientização sobre a prevenção do câncer de mama, uma vez que se deu no mês de outubro. Grande parte dos professores e alunos vestiram camisas rosas para expor os banners. A atividade teve grande aceitação dos pais e da comunidade, que participaram com entusiasmo da comemoração.

Figura 4 – Comemoração do aniversário do bairro Anjo da Guarda.

Fonte: acervo particular Flaviomiro Mendonça, 2018.

A escola toda se mobilizou, assim como os pais e a comunidade, chamando atenção da TV Mirante, que no programa semanal *Repórter Mirante* divulgou todas as ações ocorridas na escola e seu entorno. Justamente, esta era nossa proposta inicial, pois acreditamos que na educação formal,

> A Educação Patrimonial deve ser uma proposta dinâmica e criativa de a escola se relacionar com o patrimônio de sua região e de sua localidade. A partir dessa ação, deve-se ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade, memória e tantas outras coisas que fazem parte da nossa vida, mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são (IPHAN, 2013, p.08).

Infelizmente, em 2020, veio a pandemia de Covid-19 e as atividades na escola tiveram que se adaptar às medidas sanitárias de emergência mundial.

Educação Patrimonial nas plataformas digitais

Depois do trabalho exitoso de Educação Patrimonial na escola comunitária, o professor de História Flaviomiro Mendonça (por iniciativa própria e com o apoio do grupo de jovens acima citado) continuou o trabalho de valorização das riquezas culturais e naturais da área Itaqui Bacanga, agora pela internet, através de vídeos curtos veiculados pelo F*acebook* e canal do *Youtube*. Utilizando um celular simples, o historiador faz visita aos locais, filma e ressalta sua história e peculiaridades; também entrevista moradores, especialistas e visitantes, trazendo sua contribuição para o conhecimento de seus

estudantes e internautas.

Flaviomiro Mendonça, em seu cana no *Youtube,* aborda principalmente as temáticas dae Arqueologia, História, Geografia e Cultura do Maranhão, em especial a área Itaqui-Bacanga. Por exemplo, a Ermida da Guia teve visitas registradas em dois vídeos, ressaltando a importância desse sítio arqueológico, que podem ser visualizados no endereço https://youtu.be/rMtnTRPczCE ou https://youtu.be/9cSTOvqMAcw, disponível em 12/02/2021.

Figura 5 – “Print” de página do youtube.

Fonte: acervo particular de Flaviomiro Mendonça.

Os vídeos tiveram grande aceitação, sendo visualizados por quase duas mil pessoas, recebendo também muitos comentários de incentivo a continuidade do trabalho de educação nas plataformas digitais.

O grupo de jovens da Área Itaqui Bacanga, com suas ações de conscientização histórica e ambiental, tem mobilizado em suas iniciativas outros professores da rede pública de ensino, da universidade federal, profissionais do IPHAN e interessados na valorização da história local e do meio ambiente. Reconhecendo a justeza da Causa, vários desses “apoiadores” têm participado com seus conhecimentos da iniciativa da feitura dos vídeos domésticos publicados na internet. Sabemos que esta não é uma experiência isolada, pois existem outros professores utilizando as redes sociais para valorizar nossa história e meio ambiente, como é o caso do professor de Letras Tiago Oliveira, entusiasta das redes sociais na divulgação de conhecimentos sobre a História e Meio Ambiente da região banhada pelo rio Itapecuru, MA. Particularmente, nesses tempos de pandemia, com a redução da carga horária presencial, essa foi uma alternativa que permitiu que se continuasse o trabalho de

educação patrimonial.

As ruínas da Ermida de Nossa Senhora da Guia

Voltando às iniciativas do professor Flaviomiro Mendonça, que também tem experiência em Arqueologia, um dos atrativos da área Itaqui Bacanga que mais o impressiona são as Ruínas da Ermida localizada na Praia da Guia, erguido pela ordem dos Carmelitas.

A historiografia ressalta a contribuição das ordens religiosas no processo de colonização no Novo Mundo, seu importante papel de coadjuvante nas ações do Império português na América. Embora a historiografia oficial dê um enfoque especial às ações da Companhia de Jesus, muito por sua atuação política, são poucos os estudos que detalham e analisam as outras ordens nesse período, como os capuchinhos, os mercedários e os carmelitas. Ao final, sabemos que sem a ação dos missionários das diversas ordens - com sua habilidade para conseguir a adesão e colaboração das populações nativas, o Império português não teria o êxito que teve em ocupar tão vastas regiões e impor seu domínio sobre elas.

Antes de nos aprofundarmos sobre a ordem dos carmelitas, construtora da Ermida de Nossa Senhora da Guia, é relevante tomarmos conhecimento de alguns antecedentes históricos relacionados ao espaço onde foi erguido o templo. Nas primeiras décadas do século XVI, a coroa portuguesa não demonstrou interesse algum em povoar parte da América que lhe era de direito, conforme o Tradado de Tordesilhas, contestado por diversas nações europeias. Além do mais, nem havia recurso financeiro suficiente para iniciar uma colonização mais efetiva. Nesse mesmo período, o produto mais explorado pelos portugueses era o pau-brasil, atividade econômica que não precisava de colonos para sua extração. As experiências colonizadoras somente surgiram a partir de 1530. Como sabemos, em 1534, a colônia foi repartida em 15 faixas de terras, que ficaram conhecidas como capitanias hereditárias. Os capitães donatários, que obtiveram a posse da terra tinha direito e compromisso de povoá-la. Ao historiador e autor de diversos livros, João de Barros, feitor da Casa da Índia, que logo se associou a Aires da Cunha, um nauta experiente, foi concedido a Capitania do Maranhão, com cinquenta léguas de costa. Com dez navios, novecentos homens e cento e três cavalos, Aires da Cunha juntamente com dois filhos do João de Barros partiram de Portugal em 1535 para uma expedição à capitania com finalidade imediata de povoamento da terra. Existem várias versões referentes à chegada dessa expedição ao Norte do estado do Brasil, todas apontando para um possível naufrágio. Uma delas cita que avistaram a Ilha do Maranhão em setembro de 1535, mas ao adentrarem pelo canal do Boqueirão, toda a esquadra acabou naufragando. Os sobreviventes desse desastre abrigaram-se em frente ao local do naufrágio e puseram o

nome do lugar de Nazaré (LIMA, 2006).

De acordo com os relatos do jesuíta José de Moraes (1987 [1759]: 22):

> Forma-se este Boqueirão de uma ponta de terra, a que chamam Bonfim[1], e da ilha chamada do Medo a oeste da mesma barra. Nesta ponta se descobriram depois de muitos anos alguns vestígios de fortificação por umas pedras de cantaria, que se acharam e as não há em todo o Estado junto da qual pelo decurso do tempo erigiram os religiosos Carmelitas Calçados uma pequena ermida a que deram o título de Nossa Senhora da Guia.

Outro aspecto interessante sobre o espaço geográfico nos relatam os escritos do português Simão Estácio da Silveira (2001[1624]: 35), responsável pela instalação do Senado da Câmara em São Luís, do qual foi feito juiz:

> Depois de fazerem na Ilha de São Luís (onde agora se chama o Boqueirão) uma fortaleza de que ainda ali estão alguns vestígios, em que se veem pedras brancas das de Alcântara, os consumiu o tempo, ou alguma desordem com o gentio, sem ficar outro rastro mais, que descobrimos agora um gentio, na comarca entre o rio Monin e o rio Itapecuru, que em tudo é diferente do outro gentio da terra, porque vivem em sobrados, comem pão de milho zaburro e não usam da farinha da mandioca nem de arcos e flechas, e por divisa criam barbas como os portugueses, e por isso os circunvizinhos os chamam de "barbados".

O historiador Mário Meireles (2001:25) também acreditava que a povoação com o nome de Nossa Senhora de Nazaré pode ter perdurado até 1538. Não se sabe o motivo dela existir por tão pouco tempo, porém "os portugueses abandonando Nazaré, teriam se embrenhado nas matas, entre o Munin e o Itapecuru, dando origem à chamada tribo dos Barbados, aldeados entre Peritoró e Pirapemas". Controvérsias à parte, no século seguinte, em 1616[2], os carmelitas frei Cosme da Anunciação e frei André da Natividade, erguerem uma pequena ermida, capela distante de uma povoação, sob a evocação de Nossa Senhora da Guia (SILVA F., 1998). Esses dois religiosos foram capelões da armada que acompanhou Alexandre de Moura, na expulsão dos franceses. Pelos seus feitos, Jerônimo de Albuquerque concedeu a eles a Ilha do Medo e mais duas léguas de terra onde construíram a ermida citada, que de acordo com César Marques (1870), já se encontrava "sumida inteiramente pelo poder destruidor do tempo", época que escreveu seu famoso dicionário. Contudo, o arquiteto Olavo Silva Filho nos informa em sua obra sobre a arquitetura luso-brasileira no Maranhão que, "em 1973, encontramos neste local ruinas de uma igreja (paredes da capela-mor, o arco cruzeiro com nichos laterais, apresentando

---

1 Pode ter acontecido um equívoco quanto à denominação dessa ponta, pois Bonfim encontra-se um pouco mais distante, mas é na mesma região. O local poderia ser a ponta que posteriormente a chamariam de Guia, pois essa é mais próxima do Canal do Boqueirão.

2 Tomando como base os escritos de Bettendorff, onde cita que praticamente toda a cidade na época dos holandeses possuía edificações de taipa de mão e coberta de pindoba, assim acreditamos ser a primeira edificação da ermida da Guia, bem simples também. Já na segunda metade do século XVII, o missionário menciona reconstruções religiosas mais sólidas.

iminente risco de desabamento, e parte da parede da nave), tudo tomado pelo mato (1998)”.
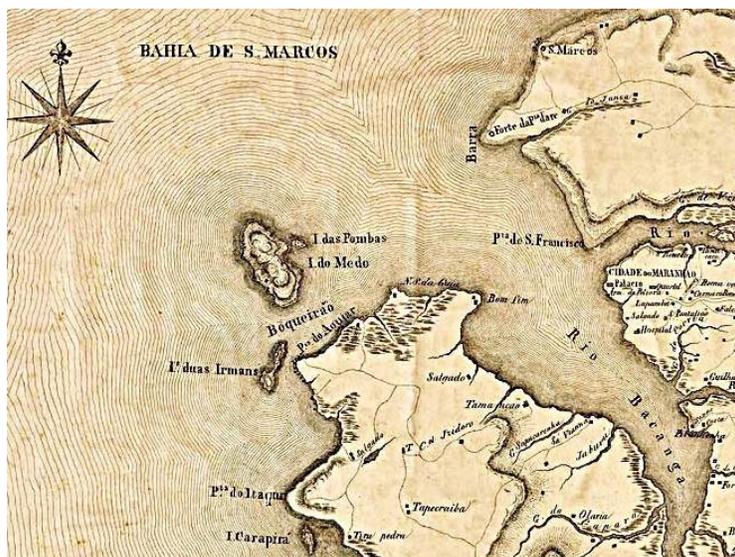
Figura 6 – Recorte do mapa da Ilha de São Luís do Maranhão, de 1820.

Fonte: Antônio Bernardino Pereira do Lago (1820).

Na obra de Cesar Marques (1870: 158), há um trecho que nos desperta muita atenção em referência ao local da ermida, “diz o illustrado e incansável historiador do Brazil, o sr. Francisco Adolpho de Warnhagem a respeito d’ella o seguinte: parece que uma voz íntima nos diz, que naquela ermida jazem sepultados os veneráveis padrões da primeira tentativa frustrada de colonização do Maranhão”. Em outras palavras, Varnhagen levantou a hipótese de que neste lugar foram enterrados portugueses que morreram durante o naufrágio que ocorreu no Boqueirão, citado no início desse texto.

Conforme Olavo Pereira da Silva Filho, no artigo *Arquitetura tradicional luso-brasileira em São Luís do Maranhão* in *São Luis, Ilha do Maranhão e Alcântara* (LOPES, 2008), os jesuítas, carmelitas, mercedários e antoninos, religiosos que se estabeleceram aqui no Maranhão, desde o século XVII construíam seus templos para atender as necessidades da catequese, com nave e capela-mor. Tais construções tinham que obedecer a certos princípios: “o direito canônico orientou as frontarias das igrejas para o poente, de forma de deixar o celebrante com face no nascente” (p. 59). Não obedeciam a essa orientação a Igreja de Santana e as capelas das Laranjeiras e a da Madre de Deus. E muito menos a Ermida de Nossa Senhora da Guia, erigida um pouco mais distante do núcleo original da cidade.

Mas por que será que deram esse título a um templo religioso distante do

agrupamento mais urbanizado? Acreditamos que a resposta a essa indagação encontramos nas memórias do jesuíta Bettendorff (2010) que viveu no Maranhão por trinta anos. Por ocasião da revolta de Beckman, em 1684, deu-se a primeira expulsão dos padres inacianos do Maranhão, em que forçosamente Bettendorff viajou para fora da ilha de São Luís. Nesse trajeto, passando pelo canal do Boqueirão, lembrou: “passamos felizmente as perigosas correntezas do Boqueirão, debaixo do patrocínio de Nossa Senhora da Guia, que ali se venera em sua capelinha, e chegamos até o meio do rio dos Mosquitos” (p. 419). De fato, para Igreja Católica, Nossa Senhora da Guia é um dos muitos títulos atribuídos à Virgem Maria, de forte devoção em Portugal, considerada a protetora dos navegantes. Nessas terras não foi diferente, também se tornou protetora dos navegantes, em especial os que velejavam pelo “temível” Boqueirão, na Baía de São Marcos.

Portanto, a ordem dos Carmelitas esteve nos inícios da Fundação de São Luís e Alcântara, sendo mencionados pelos cronistas regionais, ainda que existam muitas informações desencontradas que precisamos confirmar posteriormente, cruzando com outras fontes. Suas ações continuaram a se desenvolver no século XVIII, sendo que, no início do século XIX, estavam no auge, como atesta a referência feita pelos naturalistas Spix e Martius. Vindos de Caxias, ao passarem nas proximidades de Rosário, em 1819, posteriormente mencionaram a grandeza dos empreendimentos da referida ordem:

> Na vizinhança dos armazéns, onde foram depositados os excedentes fardos de algodão, possui o Convento dos Carmelitas Calçados do Maranhão uma grande propriedade, a Fazenda do Carmo, ou Olaria, onde 90 escravos estão na maior parte ocupados no fabrico de louça de barro. [...] Além dessa muito lucrativa produção de louça, planta-se algum algodão na fazenda e cria-se gado bovino, apenas para o gasto da casa. É administrada a fazenda por um monge que, ao cabo de três anos, é substituído por outro irmão de hábito. Não é esta a única propriedade daquele convento rico, pois outra fazenda, sita no Rio Mearim, aparelhada com igual número de escravos, fornece-lhe principalmente o gado bovino para corte, e cultivam cana de açúcar. Além disso, têm os carmelitas, em frente da cidade do Maranhão, um Hospício de Nossa Senhora do Bonfim, de fato independente do convento, porém sob a fiscalização do vigário provincial, o qual também é suprema autoridade para os carmelitas do Pará, nomeado pelo provincial de Lisboa (1981, p. 240).

Segundo esse mesmo livro intitulado *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*, após a expulsão dos jesuítas das duas províncias mais setentrionais do Brasil, muitos encargos que cabiam a esta ordem foram confiados aos religiosos do Monte Carmelo, “*tida em geral com estima pela operosidade com se se empenha na missão de converter os índios*”. Seguindo essas notícias esparsas, supomos que a decadência dos empreendimentos dos missionários no Império português ocorreu a partir das Reformas empreendidas pelo marquês de Pombal. A principal delas foi a liberdade concedida às populações indígenas, principal mão-de-obra utilizada nas iniciativas missionárias. Ainda, o Déspota esclarecido empreendeu ferrenha luta à Igreja Católica, levantando ampla campanha de difamação

contra os jesuítas que acabou por colocar sob suspeita todo o trabalho missionário nas colônias portuguesas. O ministro de D. José, à frente de um amplo projeto de centralização administrativa, alertava para o enriquecimento dessas ordens nas Américas, colocando-os como opositores dos interesses da Coroa.

A Independência política do Brasil, a Constituinte e a expansão das ideias iluministas representaram também duro golpe às ações evangelizadoras das organizações religiosas.

Consultando César Marques (1870), encontramos o relato de alguns fatos que podem dar um pontapé inicial para aprofundarmos em nossa investigação, algumas situações que representam sinais da crise da ordem dos Carmelitas no século XIX, no Maranhão. Após a Independência do Brasil, a ordem[3] permaneceu vinculada a Portugal até a sua extinção nesse país. Sem governo, vão surgindo as desavenças. Por exemplo, o convento de Belém que era subordinado ao Maranhão, vincula-se á ordem do Rio de Janeiro. Outro acontecimento relevante foi o ocorrido em 1853. Enquanto seu superior, o provincial frei José de Santo Alberto Cardoso encontrava-se no interior da ilha, na fazenda Itapicuraíba[4], os frades se reuniram para destituí-lo do cargo por se queixar da aspereza com que os tratava. Retornando a São Luís, ficou impedido de entrar no convento, sendo preciso a intervenção da polícia. Diante do episódio, o frei foi efetivamente substituído por Caetano de Santa Rita. Para piorar a situação, em 1855, o governo imperial proibiu a entrada de noviços nas ordens. Nesse período, os carmelitas estavam reduzidos somente a oito frades, isso contando com os da cidade de Alcântara.

A Proclamação da República, com a separação do Estado da Igreja representaram o fim de um ciclo, reduzindo sobremaneira o trabalho das ordens religiosas. Supomos ter sido nesse momento que as fazendas, olaria e convento tenham sido abandonados de vez em todo o Maranhão. Também a ermida da Guia caiu em desuso e foi abandonada pelos moradores de São Luís.

Há muito tempo o professor Flaviomiro Mendonça sabia da existência de uma ruína na Ponta da Guia, o que sempre lhe despertou enorme interesse. Entretanto, somente em 2019, decidiu organizar uma incursão[5] para chegar até lá. Reuniu um grupo de interessados na Praia da Guia e atravessaram um canal, que na baixa-mar é possível atravessar a pé. Percorreram aproximadamente dois quilômetros beirando a praia até chegar numa antiga trilha que dava acesso ao sítio. Andando mais uns dez minutos, encontraram

---

3 Nos primeiros séculos do Brasil havia dois tipos de religiosos: os regulares e os seculares. Os primeiros eram aqueles que seguiam regras das ordens religiosas, como os carmelitas, os jesuítas, os mercedários, dentre outros, enquanto que os seculares estavam submetidos ao controle de uma diocese, que por sua vez, obedecia diretamente ao rei ou imperador, que os nomeava.

4 Esta propriedade vem só retificar a ideia de que boa parte da área, que hoje conhecida como Itaqui-Bacanga, pertenceu por séculos sob o domínio dos carmelitas. O bairro Anjo da Guarda, conhecido como o coração da área, está assentado na antiga fazenda referida.

5 Ao todo, o professor com seu grupo realizou três incursões na região antes de descobrir a localização aproximada da ermida abandonada.

duas mangueiras aparentemente centenárias, em meio à vegetação nativa composta principalmente de palmeiras de babaçu e de ariri, sinalizando que ali poderia ser o largo da igreja. Caminhando um pouco mais, identificaram a tão esperada ruína da Ermida de Nossa Senhora da Guia!

Figura 7 - Ruinas da Ermida de Nossa Senhora da Guia

Fonte: acervo particular de Flaviomiro Mendonça, 2019.

Nos informou César Marques (1870) que o templo já estava abandonado no século XIX. De sua estrutura original, que aparenta ser setecentista, dado sua rusticidade, restaram algumas paredes e colunas de grossas espessuras, com seguintes medições: 26 m de comprimento e 12 m de largura. Construída de pedra (arenito ferruginoso, muito encontrado na localidade) e cal de sarnambi, que dava maior consistência à argamassa. Devido à escassez de calcário no litoral maranhense, a cal comumente utilizada como material construtivo foi a de sarnambi, também conhecida como cal marinha, extraída das conchas. Consequentemente, muitos sítios *concheiros*, conhecidos como sambaquis, foram totalmente ou parcialmente destruídos, pois onde existia um forno de canal, também existia um sambaqui. Resultado da luta contra a ação do tempo, do frontispício atípico, não direcionado ao poente, nada lhe restou. No interior do templo religioso, distinguimos dois nichos, onde supomos se colocavam imagens de santos, também encontramos as paredes laterais de um arco cruzeiro, que até a década de 1970 era perceptível. Curiosamente, em Alcântara – do outro lado da baía de São Marcos, encontramos na Capela de Nossa Senhora do Desterro, na parede externa lateral ao frontispício, em um nicho de altar que

antes era colocado um sino, uma belíssima imagem de Nossa Senhora da Guia, em madeira policromada, de frente para o mar (LOPES, 2008). O que nos intriga é se seria essa a imagem que ficava na ermida em sua homenagem? Precisamos investigar mais a fundo, mas certamente, antes do templo entrar em ruínas, acreditamos que foi feito um resgate de todo seu acervo que ainda poderia ser aproveitado. Dos artefatos que se encontram em superfície, observamos fragmentos de faianças, tijolo sem furo, ladrilho cerâmico, telhas de estilo colonial e alguns objetos recentes utilizados em obrigações por devotos de religiões de matriz africana, como garrafas de bebidas, pratos, velas coloridas etc. Até o momento, não encontramos cantaria de pedra de lioz. Pode estar soterrada sobre os escombros das antigas paredes ou levadas para outro lugar. No lado direito da ruína, temos uma escada construída em blocos de pedra, que dá acesso a um antigo poço e à praia[6]. Outro detalhe importante é que a ponta é cercada por duas camboas, uma delas inteiramente intacta, do lado da Praia do Amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visitar as ruínas da Ermida de Nossa Senhora da Guia, logo uma indagação se coloca: como uma construção tão monumental e significativa foi abandonada por tanto tempo? Localizada na ponta da Guia, em frente à Ilha do Medo e ao Canal do Boqueirão, na Baía de São Marcos, onde ocorreram inúmeros naufrágios no período colonial e imperial. Construída no século XVII pelos frades da ordem dos Carmelitas, certamente para guiar os navegantes nessa passagem tão perigosa na chegada à ilha de São Luís do Maranhão. Neste mesmo século, a ordem religiosa dominava a região em frente à povoação inicial feita pelos portugueses. Possuíam olaria, fazendas de gado, plantações, casas, templos e convento. Os registros sobre seus empreendimentos (feitos com mão de obra indígena!) estão nos mapas do período e nas inúmeras referências nas crônicas regionais; assim como nas ruínas e vestígios arqueológicos que chegaram até nossos dias.

Certamente, o conhecimento produzido fundamentará as ações de preservação e valorização desse patrimônio cultural, que ameaça se perder com a urbanização acelerada da área Itaqui-Bacanga e a especulação imobiliária de toda a área costeira que vem se dando nas últimas décadas.

Uma pesquisa documental e dos artefatos encontrados fortalecerão os grupos de defesa do ambiente e da herança cultural da área Itaqui-Bacanga, como a Academia de Letras, Artes, Ciências e Agremiações Culturais da Área Itaqui-Bacanga – ALEART, e a Associação Comunitária do Itaqui-Bacanga – ACIB. Adiantamos que profissionais do Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN - já estiveram na área da Ermida de Nossa Senhora da Guia e comprovaram sua relevância histórica, iniciando os trâmites

6 Em nossa última vista, na beira de um precipício próximo à escadaria, detectamos ruínas de um possível mirante (talvez do destacamento militar que existiu no Boqueirão).

burocráticos para tombamento da ruína e seu entorno. Os resultados da pesquisa, também beneficiarão as ações de Educação Patrimonial que vamos desenvolvendo na escola e nas plataformas digitais.

REFERÊNCIAS

ABEBVILLE. Claude D'. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

BETTENDORFF, João Filipe. **Crônica da Missão dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão.** – 1 ed. – Brasília: Senado Federal, Conselho Federal, 2010.

BÓGEA, Katia Santos; RIBEIRO, Emanuela Sousa, BRITTO, Stella Regina Sousa. **Arquitetura e arte religiosa no Maranhão.** São Luís: 3ª Superintendência Regional/IPHAN, 2008.

BOSCHI, Caio C. (Coord.) **Catálogo dos manuscritos avulsos relativos ao Maranhão** Maranhense de Letras, 2002.

BOXER, Charles. **O Império marítimo português (1415-1825).** Tradução de Ana Olga de Barros Barreto. – São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

BRANDI, Rafael de Alcântara (Orgs.). **Nova luz sobre a arqueologia do Maranhão.** São Luís: Brandi & Bandeira Consultoria Cultural, 2014.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII: as estruturas do cotidiano.** São Paulo, Martins fontes, 1995, v. 1.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, Q. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Superintendência do Iphan na Paraíba. **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Átila Bezerra Tolentino (Org.). – João Pessoa: Iphan, 2013.

KOSTER, Henry. **Viagens ao Nordeste do Brasil.** Tradução, prefácio e comentários de Luís da Câmara Cascudo. 12ª ed. v.1, ABC editora. Rio/ São Paulo/ Fortaleza, 2003.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão** – Vol. I, II e III. 2 ed. revista e ampliada – São Luis: Instituto Geia, 2006.

LISBOA, João Francisco. **Crônica Maranhense**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1969.

LOPES, José Antônio Viana (org). **São Luís, Ilha do Maranhão e Alcântara: guia de arquitetura e paisagem**. – ed. bilíngue. – Sevilha, 2008.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico e geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon-Fon e Seleta, l970.

MARTINIÈRE, Guy. Geopolítica do espaço português da América: o Estado do Maranhão. In: MAURO, Frédéric (coord.). **O Império Luso-Brasileiro (1620-1750)**. Vol. VII. Lisboa: Estampa, 1991.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Maranhão**. 2ª ed. Fundação Cultural do Maranhão, 1980.

MORAES, José de. **História da Companhia de Jesus na Extinta Província do Maranhão e Pará.** Rio de Janeiro, RJ: Editorial Alhambra, 1987 [1759].

PESEZ, Jean Marie. **História da cultura material**. In: Le Goff, Jacques. A História Nova. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

PILETTI, Nelson. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1ª ed. – São Paulo: Contexto, 2105.

PORTUGAL. Arquivo Histórico Ultramarino. **Manuscritos avulsos relativos ao Maranhão**.

PROUS, Andre. **Arqueologia brasileira**. Brasília: UnB, 1992.

SABALA, Viviane Adriana. Educação Patrimonial: "Lugares de Memória". Revista Mouseion – Volume 1 (Junho/2007), pp.

SILVA FILHO. Olavo Pereira da. **Arquitetura Luso-brasileira no Maranhão.** 2ª ed. Belo Horizonte: Formato, 1998.

SILVEIRA, Simão Estácio da. **Relação sumária das cousasdo Maranhão: dirigida aos pobres deste Reino de Portugal** – 8ª edição. São Paulo: Siciliano, 2001 [1624].

SOUZA, José Coelho de. **Os Jesuítas no Maranhão**. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1977.

SOUZA, Laura de Mello e (org.). **HISTÓRIA da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa.** São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

SPIX, Johann Baptisti Von; MARTIUS, Carl Friedrich Phillipp Von. 4 ed. **Viagem pelo Brasil**: 1817-1820. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. 3 vol.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (tradução de: maria da Pena Villalobos). – 14ª edição – São Paulo: ícone, 2016.

SOBRE OS AUTORES

SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS, Possui Pós Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutorado em Políticas Públicas em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Mestrado em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), Especialização em Historiografia Brasileira e Regional, pela Universidade Federal do Maranhão (1988) e Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1978). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de História e Geografia e do Mestrado Profissional História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de História: linguagens e formação docente e discente (EnsinaHistória), na linha de pesquisa Saberes históricos do espaço escolar, e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM), coordenando a linha de pesquisa Educação e História da Educação. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de História e Educação, com pesquisa nos temas da história e historiografia do Maranhão, com destaque para a Balaiada, e no campo da história da educação, com pesquisas na área de políticas educacionais, estágio curricular, ensino de história, gestão democrática, com destaque para o projeto político-pedagógico e a a gestão colegiada.

JÚLIA CONSTANÇA PERERIRA CAMELO Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1997), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). Atualmente é professora Adjunto IV da Universidade Estadual do Maranhão, e do PROFHISTORIA-UFMA atuando principalmente nos seguintes temas: cultura popular, Literatura de cordel, bumba meu boi, sociedade, história do Maranhão, ensino, educação patrimonial e estágio supervisionado no ensino fundamental e médio.

MARIA JOSÉ DOS SANTOS Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão do Maranhão - Colegiado de Ciências Humanas/ Sociologia - Campus III - Bacabal/MA. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia Hab. Educação de Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (1991). Mestrado acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2009); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Fundamentos da Educação; Tecnologias da Informação e Comunicação, Tecnologias digitais, Cotidiano escolar e trabalho docente; violência (s) escolar e (IN) disciplina. Membro de projeto de pesquisa com ênfase em análise de periódicos maranhenses. Coordena projeto de pesquisa na área de tecnologias digitais e ensino de História na Educação Básica; membro do Grupo de Pesquisa Escrita e Produção e de Saberes (GEEPS). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em políticas de Formação e de Trabalho Docente (GEPP- Fortrad). Professor permanente do Mestrado profissional em História (PROFHISTÓRIA).

VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão (2005), mestra em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) pela Universidade Federal da Bahia (2007) e doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (2013). Atualmente, é professora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, e do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão. É professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UEMA. Atua em projetos de pesquisa e extensão com temas ligados à mobilização rural, identidades e relações de gênero no Maranhão. Também tem pesquisas e projetos de extensão no campo dos Estudos Africanos, especialmente sobre relações de gênero, movimento de mulheres e questões agrárias na África do Sul, e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA). Também coordena o Grupo de Pesquisa Gênero, Identidades e Movimentos Sociais (GEIMS), vinculado ao Núcleo de Pesquisa Mulheres, Gênero e Sociedade: Memória, Escrita e Ensino de História, sob sua coordenação. Integra a Rede Proprietas, hoje INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, projeto internacional: História Social das Propriedades e Direitos de Acesso (Disponível em: www.proprietas.com.br).

MARY ANGÉLICA COSTA TOURINHO Possui doutorado em História Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015), tem graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2008). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí, da graduação e do Mestrado Profissional em História (PROFHISTORIA). Tem experiência na área de História, com ênfase em Contemporaneidade, Educação, Gênero, Ensino e Teoria. É coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Política História, identidades, cultura e Contemporaneidade (LAPHIC), com a linha de pesquisa Culturas e Identidades Contemporâneas- GECIC.

MARCELO PAGLIOSA CARVALHO Graduado em História (2000), Mestre (2006) e Doutor (2011) em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou Pós-Doutoramento (2017) em História da África na Universidade de Lisboa. É Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus São Luís). Idealizador e docente da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA, curso pioneiro no país. É professor do Mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFMA) Coordenador local do Acordo de Intercâmbio, no âmbito dos Estudos Africanos, realizado pelo Centro de Ciências Humanas da UFMA e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Coordena o Projeto de Pesquisa "Pós-graduações em Estudos Africanos: subsídios à construção da proposta de Mestrado em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Maranhão". Membro do Projeto Internacional de Pesquisa "Producing knowledge about and for Africa in Germany and Brazil" (Leipzig University e UFMA). Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global - NEÁFRICA. Coordenou o Projeto de Extensão

“Relações étnico-raciais nos currículos escolares” e o Projeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) “Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Lecionou História (2002-2008) e atuou como coordenador pedagógico (2008-2011) na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Participou da coordenação do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo (2000-2008). Participou da criação e atuou como professor do curso de alfabetização de jovens e adultos do Núcleo de Consciência Negra na Universidade de São Paulo (1998-2001). Foi educador e coordenador do Centro de Educação e Organização Popular (1998-2001). Principais temas de discussão: Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras; educação para as relações étnico-raciais; educação para a diversidade; políticas públicas e financiamento da Educação; Literatura Africana e Afro-Brasileira.

TANIELLE CRISTINA DOS ANJOS ABREU, Doutoranda em Administração de Organizações na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo FEARP-USP. Graduada em Administração e Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e feminismos (GERAMUS); 1º lugar do Prêmio Ser Humano 2019 da Associação Brasileira de Recursos Humanos do Maranhão (ABRH-MA) no Congresso Maranhense de Recursos Humanos - COMARH 2019 com o projeto “Políticas de Diversidade Racial e de Gênero nas Empresas Maranhenses”; Presidiu o Centro Acadêmico do curso de graduação em Administração - CAAD, o qual a mesma teve a iniciativa de reativar. Participou do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas, Desenvolvimento e Estudos Organizacionais (GPPDEO) na Universidade Federal do Maranhão (2018). Estagiou no Tribunal Regional Eleitoral do Maranhão (TRE-MA). Seu interesse de pesquisa é, principalmente, nos seguintes temas: Gestão de Pessoas, Gestão da Diversidade & Inclusão, Sustentabilidade Social, Estudos Organizacionais, Mercado de Trabalho, Raça e Gênero.

MARIZE HELENA DE CAMPOS, Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória - UFMA) Área de concentração: Ensino de História - Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Possui graduação em História pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC, mestrado em História Social e doutorado em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH / Universidade de São Paulo - USP. Realizou Doutorado Sandwich - SWE - CNPq e Estágio Pós Doutoral - CAPES no Instituto de Ciências Sociais - ICS da Universidade de Lisboa - UL. Em 2017, permaneceu como Investigadora Visitante no Centro de Humanidades (CHAM) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Universidade dos Açores, Centro no qual, desde 2020, passou a integrar o corpo de Investigadores Correspondentes vinculada ao Grupo de Investigação “Cultura, história e pensamentos ibéricos e ibero-americanos”. Desenvolve atualmente o Projeto de Pesquisa ?Mulheres no

santo ofício: elementos para a compreensão do trabalho feminino nos séculos XVI e XVII em Lisboa segundo a documentação inquisitorial?. Suas áreas de atuação versam especialmente sobre História das Mulheres, História da Inquisição e Ensino de História.

ADRIANA REGINA OLIVEIRA COELHO, Professora de História da Rede Privada de Ensino. Mestranda em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA- Universidade Federal do Maranhão- UFMA Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Metodologias de Ensino e Aprendizagem de História (GEPMEAH). Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Integrou o Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO). Foi bolsista PIBIC/FAPEMA (2013-2014) no projeto "Posse, comércio e circulação de impressos a partir dos anúncios nos jornais ludovicenses (1831-1841)".

ROGÉRIO DE CARVALHO VERAS Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis (2018), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (2008), graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2005) e em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (2011). É professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia (UFMA/ Imperatriz-MA), do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFMA/ São Luís-MA) e do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia (UFMA/Imperatriz-MA). Desenvolve pesquisas na área de Memória e Biografia, História e Antropologia da Religião com ênfase no protestantismo. Áreas de interesse e atuação profissional: História, Biografia e Memória, História do Protestantismo, História do Maranhão, Antropologia da Religião. Coordena o grupo de pesquisa MensMemini: Religião, Memórias e Trajetórias (UFMA). E integra os grupos de pesquisa REHCULT: História, Religião e Cultura Material (UFMA) e MEMENTO - Espaço Biográfico e História da Historiografia (UNESP/ASSIS).

LARISSA ARYANE LIMA ARAÚJO, Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Humanas - Sociologia (UFMA), e membro/bolsista PIBIC do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Cidades e Imagens (LAEPCI-UFMA) desde 2018, onde desenvolve pesquisas e estudos sobre grupos urbanos, fenômenos sociais e processos de sociabilidade na cidade de Imperatriz-MA.

ANTÔNIA DA SILVA MOTA, Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão (1990), mestrado (2001) e doutorado (2007) em História pela Universidade Federal de Pernambuco, pós doutorado NEPO/UNICAMP (2015). Atualmente é professora associada do curso de História da Universidade Federal do Maranhão, coordenadora do Mestrado em Rede PROFHISTORIA/UFMA e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica/UFMA. Possui experiência na área de História do Maranhão, História das populações e da Família, com a utilização da Demografia Histórica. Com projeto de pesquisa intitulado Cultura Material, Patrimônio histórico e Ensino. Membro do NEÁFRICA - Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a África e o Sul Global (CNPQ) e do grupo

de pesquisa História & Demografia (CNPQ)

2 Possui graduação em História/Licenciatura (2019) e em Ciências Econômicas, ambos pela Universidade Federal do Maranhão (2002). Tem experiência na área de ensino e pesquisa, atuando principalmente no seguinte tema: HISTÓRIA ARQUEOLOGIA ENSINO

SOBRE OS ORGANIZADORES

WASHINGTON TOURINHO JÚNIOR é professor adjunto do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/ Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Integra o Corpo Docente Permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), fazendo parte do Grupo de Pesquisa "Ensino de História: Linguagens e formação Docente e Discente". Possui graduação em História e mestrado em Educação pela UFMA e doutorado em História Social pela Universidade Estadual Paulista. Coordena o Grupo de Estudos Intelectualidade, Cultura e Decolonialidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Metodologia da História, Metodologia do ensino de História, Prática e Análise do Livro Didático, atuando principalmente nos seguintes temas: Decolonialidade, educação, teoria, análise de discurso prática de leitura, cultura histórica e relação saber/poder.

TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO Possui graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1980), Especialista em Teoria e Produção do Conhecimento Histórico e Docência e Tutoria em Educação à distância pela Uemanet- São Luis - Maranhão e doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas - Universidade de Havana - Cuba (2005). Título de Doutora em Ciências da Educação reconhecido no Brasil pela Universidade de Brasília - UNB. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Maranhão além de participar de Bancas de Mestrados e Doutoramentos em instituições portuguesas como Universidade Fernando Pessoa - UFP, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT e Universidade da Madeira - UMa. Desenvolve atividades didático pedagógicas em Ciências Humanas e Sociais atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história; parâmetros curriculares; livro didático; estrutura e funcionamento da educação básica e do ensino superior, competências e habilidades na formação de professores; reforma curricular; formação docente, pesquisa e extensão, metodologia da pesquisa, tecnologias da informação e da comunicação - TIC, Gestão supervisão e orientação escolar e educação comparada. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão - UFMA atua nos Departamentos de História e de Educação I e II, na docência e coordenação dos estágios em licenciatura e bacharelado. Coordena o Programa de Formação de Professores em História-PARFOR. Integrante do Grupo de Pesquisa "Ensino de História: Linguagens e Formação Docente e Discente (ENSINAHISTÓRIA). Professora permanente do ProfHistória - Mestrado Profissional em História -UFMA/São Luís. Vice Coordenadora do ProfHistória-Mestrado Profissional em História da UFMA e participa do Grupo de Pesquisa Ensina História.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br